

ÉDINA APARECIDA CABRAL BÜHRER

**A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA  
PERSPECTIVA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS:  
APLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Letras, ao Curso  
de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Setor  
de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade  
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Márcia Helena Böechat  
Fernandes

CURITIBA  
2005



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

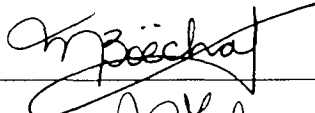
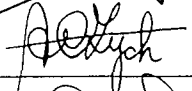
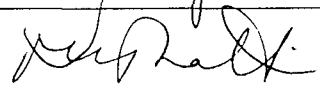
## PARECER

Defesa de dissertação da mestranda EDINA APARECIDA CABRAL BÜHRER para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

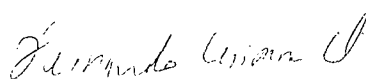
Os abaixo assinados MARCIA HELENA BÖECHAT ALVES FERNANDES, ANÍZIA COSTA ZYCH e MICHAEL ALAN WATKINS argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DAS INTELIGÊNCIAS MULTIPLAS: APLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pela Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

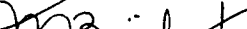
Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
MARCIA H. BÖECHAT. A. FERNANDES		Aprovada
ANÍZIA COSTA ZYCH		Aprovada
MICHAEL ALAN WATKINS		APROVADA


Curitiba, 28 de abril de 2005.





Prof. Fernando Cerisara Gil  
Coordenador



  
 Dr.<sup>a</sup> Marcia Helena Böechat Alves Fernandes

  
 Dr.<sup>a</sup> Anízia Costa Zych

  
 Dr. Michael Alan Watkins

  
 Edina Aparecida Cabra

*Dedico este trabalho às pessoas que acreditam  
num sistema de ensino mais humanizado.*

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Márcia Böechat, pelo incentivo constante na realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela possibilidade de dedicar-me inteiramente à execução desta pesquisa.

Aos estudantes do Curso de Letras-Inglês do 3.º e 4.º anos, pela colaboração e disponibilidade em assistir e participar das aulas.

Às minhas colegas do Curso de Mestrado: Thaís, Valéria, Ana Caroline e Laura, pelo crescimento pessoal e intelectual.

A toda minha família, principalmente meu marido e meus filhos, que sempre tinham um abraço carinhoso para amenizar os momentos de incerteza.

A Deus, pela iluminação mental que permitiu a conclusão de mais uma importante etapa em minha vida.

À minha irmã, pelo apoio e amizade.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....</b>	<b>5</b>
1.1 A ORIGEM DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM) .....	5
1.2 HOWARD GARDNER: DEFINIÇÃO E CRITÉRIOS DE UMA INTELIGÊNCIA .....	7
1.3 OS SETE TIPOS DE INTELIGÊNCIAS QUE ORIGINARAM A TEORIA.....	11
<b>CAPÍTULO 2 - INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS POSSÍVEIS CONEXÕES</b>	
<b>COM A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2) .....</b>	<b>17</b>
2.1 PSICOLOGIA COGNITIVA, INTELIGÊNCIA E AQUISIÇÃO DE L2.....	17
2.2 LATERALIZAÇÃO CEREBRAL E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	24
2.3 OS MÉTODOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E AS IM .....	29
<b>CAPÍTULO 3 - AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO UMA ALTERNATIVA</b>	
<b>DE ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA .....</b>	<b>38</b>
3.1 O CONTEXTO .....	38
3.2 O PAPEL DO PROFESSOR E DO ESTUDANTE .....	39
3.3 O PAPEL DO AMBIENTE.....	42
3.4 AS ATIVIDADES E OS MATERIAIS.....	44
3.5 A AVALIAÇÃO .....	47
3.6 O PLANEJAMENTO .....	49
<b>CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA PESQUISA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS</b>	
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>58</b>
4.1 PESQUISA-AÇÃO .....	58
4.2 O LOCAL DA PESQUISA, O GRUPO PESQUISADO E O PERÍODO DE REALIZAÇÃO .....	63
4.3 A IMPORTÂNCIA DA TEORIA NA UNIVERSIDADE .....	64

4.4	ATIVIDADES EXECUTADAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA.....	66
4.4.1	Abordagem à Teoria.....	68
4.4.2	Construção do Perfil Individual.....	69
4.4.3	Atividades Iniciais.....	72
4.4.4	Atividades 3, 4, 5, 6.....	77
4.4.5	Atividade Final.....	85
4.5	AS RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES ENTRE ATIVIDADES E INTELIGÊNCIAS PREDOMINANTES.....	91
4.6	A APLICAÇÃO E IMPLICAÇÃO DA TEORIA NA OPINIÃO DOS ESTUDANTES....	100
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	108
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	112
	<b>ANEXO 1 - TEACHING INTELLIGENTLY.....</b>	117
	<b>ANEXO 2 - STUDENT-GENERATED INVENTORY FOR SECONDARY LEVEL AND YOUNG ADULT LEARNERS.....</b>	119
	<b>ANEXO 3 - MULTIPLE INTELLIGENCE INVENTORY FOR TEACHERS.....</b>	121
	<b>ANEXO 4 - DESENHOS CRIADOS PELO ST2 DO GRUPO B .....</b>	124
	<b>ANEXO 5 - VERSÃO MUSICAL DA HISTÓRIA CINDERELA CRIADA PELO ST3 DO GRUPO B.....</b>	136

## LISTA DE QUADROS

1	MODELO DE PLANO DE AULA INTERDISCIPLINAR.....	53
2	EXEMPLO DE PLANO DE AULA APLICADO ÀS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DE L2 .....	67
3	EXEMPLO DE ATIVIDADE PARA INTRODUÇÃO DA TEORIA.....	68
4	REPRESENTAÇÃO DO CONJUNTO DE INTELIGÊNCIAS DO GRUPO A .....	70
5	REPRESENTAÇÃO DO CONJUNTO DE INTELIGÊNCIAS DO GRUPO B .....	70
6	RELAÇÃO ENTRE AS INTELIGÊNCIAS INTRAPESSOAL E INTERPESSOAL APONTADAS PELO INVENTÁRIO E AS ATIVIDADES PREFERIDAS DOS ESTUDANTES DOS GRUPOS A E B .....	92
7	RELAÇÃO ENTRE AS INTELIGÊNCIAS VISUAL-ESPACIAL APONTADAS PELO INVENTÁRIO E AS ATIVIDADES PREFERIDAS DOS ESTUDANTES DOS GRUPOS A E B .....	94
8	RELAÇÃO ENTRE AS INTELIGÊNCIAS VERBAL-LINGÜÍSTICA E MUSICAL APONTADAS PELO INVENTÁRIO E AS ATIVIDADES PREFERIDAS DOS ESTUDANTES DO GRUPO B.....	95
9	RELAÇÃO ENTRE FATORES AFETIVOS, INTELIGÊNCIAS INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS DO GRUPO A.....	96
10	RELAÇÃO ENTRE FATORES AFETIVOS, INTELIGÊNCIAS INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS DOS ESTUDANTES DO GRUPO B.....	96
11	RELAÇÃO ENTRE OS TIPOS PREDOMINANTES DE INTELIGÊNCIAS E AS FORMAS DE APRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DOS ESTUDANTES DO GRUPO A .....	98
12	RELAÇÃO ENTRE OS TIPOS PREDOMINANTES DE INTELIGÊNCIAS E AS FORMAS DE APRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DOS ESTUDANTES DO GRUPO B .....	100



## LISTA DE FIGURAS

1	MAPEAMENTO DE DIFERENTES ÁREAS VISIOVERBAIS .....	25
2	ESPECIALIZAÇÃO HEMISFÉRICA – ÁREA DE BROCA E WERNICKE .....	26
3	EXEMPLO DE IMAGEM USADA POR COMENIUS EM 1658 .....	32
4	SEQÜÊNCIA DA HISTÓRIA USADA PARA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE D.....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS

AG	-	Atividade em grupo
AI	-	Atividade individual
CD	-	Compact disc – Disco compacto
DI	-	Diferenças individuais
IC	-	Idade cronológica
IM	-	Inteligências múltiplas
IP	-	Inteligência predominante
L2	-	Segunda língua
PET	-	Tomografia por emissão de prótons
QI	-	Quociente de inteligência
RM	-	Ressonância magnética
SALT	-	Suggestive-accelerative learning and teaching – Ensino e aprendizagem sugestivo e acelerativo
ST	-	Estudante
STs	-	Estudantes
TM	-	Tomografia computadorizada
TV	-	Televisão

## RESUMO

BÜHRER, Édina Aparecida Cabral. **A sala de aula de língua inglesa na perspectiva das inteligências múltiplas**: aplicações e implicações. Curitiba, 2005. 139p. Dissertação (Mestrado) - UFPR.

O objetivo principal desta pesquisa é apresentar a teoria das Inteligências Múltiplas como uma alternativa de ensino e explorar os efeitos positivos que podem surgir na aprendizagem de inglês como segunda língua em aprendizes adultos. Esta teoria tem mudado a visão de educadores dos Estados Unidos nas suas concepções de inteligência. De acordo com os especialistas na área, as inteligências dos estudantes não deveriam ser medidas com base nos testes de QI (quociente de inteligência), mas baseadas num conjunto de potenciais que trabalham juntos. Dependendo da situação, um potencial pode agir mais intensamente que os outros. Todos os estudantes parecem ter, pelo menos, sete tipos diferentes de inteligências que ajudam a resolver problemas, inventar processos e criar produtos importantes para a sociedade. As inteligências verbal-lingüística, corporal-cinestésica, espacial, musical, lógico-matemática, intrapessoal e interpessoal são ferramentas que podem ajudar os estudantes a desenvolver uma melhor compreensão e apreciação de seus potenciais e preferências de aprendizagem. Um conjunto de atividades, relacionando cada inteligência e as quatro habilidades da língua inglesa, foi planejado e aplicado para explorar estes potenciais na sala de aula de segunda língua. Depois da investigação do processo através da pesquisa-ação, análise dos dados do perfil das inteligências múltiplas dos aprendizes, das suas opiniões e questionários observou-se que o procedimento tem um efeito positivo na motivação dos estudantes para a aprendizagem de Inglês como uma língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Inteligências múltiplas, sala de aula de Língua Inglesa, aplicação, desenvolvimento e motivação.

## ABSTRACT

BÜHRER, Édina Aparecida Cabral. **The english language classroom from the perspective of the multiple intelligences**: applications and implications. Curitiba, 2005. 139p. Dissertation (Master's degree) - UFPR.

The main purpose of this research is to present the Multiple Intelligences theory as an alternative of teaching and to explore its positive effects on adults as second language learners. This theory has changed educators' views in the United States in their conceptions of intelligence. According to specialists in the field, the student's intelligence should not be measured based on IQ (intelligence quotient) tests but on the basis of their full potentials that work together. Depending on the situation, one potential can act more intensively than others. All students seem to have at least seven different types of intelligences that help to solve problems, invent processes and create significant products for society. Verbal-linguistic, bodily kinesthetic, spatial, musical, logical-mathematical, interpersonal and intrapersonal intelligences are tools that can help students to develop a better understanding and appreciation of their potentials and learning preferences. A set of activities related to each intelligence and English language skills was planned and applied in order to explore these potentials in the second language classroom. After investigation through action research and analysis of the learners' multiple intelligences profiles, as well as their opinions and questionnaires, it was observed that the procedure has a positive effect on students' motivation for learning English as a foreign language.

**Key words:** Multiple intelligences, English language classroom, application, development and motivation.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa em sala de aula permite ao professor refletir sobre sua prática e procurar novos meios para ajudar os aprendizes de segunda língua (L2)<sup>1</sup> a crescer integralmente, aliando conhecimento lingüístico, desenvolvimento comunicativo e valorização pessoal. Nesse processo de crescimento é relevante que o professor proporcione situações de aprendizagem para os estudantes, tendo em vista os inúmeros fatores que a influenciam, os quais têm sido estudados com a finalidade de estabelecer conexões entre aprendizagem e indivíduo. Entre os fatores estudados encontram-se as diferenças individuais, tais como: a idade, a classe social, a inteligência e outros. A inteligência tem recebido recentemente mais atenção no contexto educacional devido às discussões sobre a teoria de Howard Gardner. Vista, por muito tempo, como mensurável, imutável, inata e única, a inteligência passa a ser discutida numa nova perspectiva promovendo a idéia de ser imensurável, múltipla, influenciada por fatores genéticos e ambientais. A manifestação de que a inteligência apresenta múltiplas formas em cada ser humano chamou a atenção de professores de diversas áreas nos Estados Unidos, inclusive os de L2.

Parece não haver ainda estudos comprobatórios das relações entre Inteligências Múltiplas e aquisição/aprendizagem<sup>2</sup> de segunda língua, mas há discussões sobre a provável influência dessa potencialidade na aprendizagem de L2. Os professores pesquisadores dos Estados Unidos, como Linda Campbell, Bruce Campbell, Dee Dickinson (2000), Thomas Armstrong (2001), Mary Ann Christison

---

<sup>1</sup>Para Ellis (1997, p.3), segunda língua refere-se a qualquer língua que é aprendida depois da língua materna.

<sup>2</sup>De acordo com Ellis (1994, p.14), os termos *aquisição e aprendizagem* têm sido diferenciados por alguns pesquisadores (KRASHEN, 1981). O primeiro é compreendido como um processo subconsciente de captar a linguagem por meio da exposição e o segundo como um processo consciente. Nesta pesquisa, aquisição e aprendizagem serão definidas como a forma na qual as pessoas aprendem uma outra língua que não seja a sua materna, dentro ou fora da sala de aula (ELLIS, 1997, p. 3).

(1996; 1998), Mark Fletcher (2001) e Rosie Tanner (2001), considerando a necessidade de investigações nesta área, têm elaborado meios para aplicar a teoria em sala de aula, focalizando as inteligências múltiplas em atividades comuns, para despertar a consciência e o reconhecimento dessas potencialidades como instrumentos favoráveis para a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem. Admitindo-se que não há trabalhos divulgados sobre a aplicação da teoria no ensino de língua inglesa no Brasil, nem tampouco observações das influências desse tipo de aplicação à aprendizagem de L2 e, considerando, ainda, as dificuldades<sup>3</sup> dos estudantes na produção oral e escrita, decidiu-se unir essas questões à reflexão sobre uma prática de ensino de Língua Inglesa, voltada para a valorização das individualidades dos estudantes do Curso de Letras – Inglês, mediante a aplicação de uma alternativa de ensino nessa disciplina, baseada na teoria das IM.

O objetivo dessa aplicação está na percepção de que o início de mudança, para superação das dificuldades dos estudantes, pode estar relacionado à compreensão de que eles não aprendem da mesma maneira, pois possuem estilos de aprendizagem diferentes (KINSELLA e SHERAK, 1998; REID, 1987; 1995; 1998) e, principalmente, as inteligências integrantes na sala de aula são múltiplas, podendo ser exploradas em prol de uma aprendizagem mais eficaz (GARDNER, 1993; 1994; 1998; 2001; 2005; ARMSTRONG, 2001; CAMPBELL et al., 2000). A exploração das potencialidades dos estudantes, por meio de atividades práticas, configura-se num passo inicial para propiciar um processo de transformação do ensino e aprendizagem de L2. Os professores das mais variadas disciplinas podem encontrar nas salas de aulas, de um modo geral, alunos que se beneficiam de diferentes tipos de atividades que envolvam desde a música e o teatro até materiais visuais diversos utilizados para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado. Devido ao desconhecimento da teoria das IM, supõe-se que há um grande número de professores despreparados para lidar

---

<sup>3</sup>As dificuldades na produção oral e escrita foram observadas durante as aulas de estágio supervisionado lecionadas pela pesquisadora em anos anteriores.

com as diferentes inteligências, contribuindo para que os estudantes, beneficiados pelo uso de atividades realizadas em grupo, com a utilização de gravuras, por meio da música ou de atividades corporais, não encontrem espaço para desenvolvê-las. A não exploração dos variados conjuntos de inteligências múltiplas presentes nas salas de aula impede que os professores planejem atividades diretamente ligadas às necessidades dos estudantes e que estas atuem como um meio de contribuir para a aprendizagem, ao mesmo tempo, evita que sejam desenvolvidas aquelas inteligências menos predominantes, mas igualmente importantes à vida cotidiana dos estudantes (ARMSTRONG, 2001).

Howard Gardner afirma “que todos nós temos inteligências que funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais, ocupações e passatempos” (1993, p.16). Essas possuem processos peculiares, bases biológicas próprias e são facilmente observadas quando exploradas no curso de diferentes planos de ações (1994, p.52). Assim, todos nós temos inteligências múltiplas que, apesar de funcionarem em conjunto, “diferem no grau de capacidade e na natureza da combinação em cada indivíduo” (1993, p.20). Gardner ainda afirma que, “na vida comum, as inteligências trabalham em harmonia, então sua autonomia pode ser invisível, mas quando as lentes da observação adequadas são elaboradas, a natureza peculiar de cada inteligência emerge com suficiente (e não raro surpreendente) clareza” (1994, p.7). Presume-se, portanto, que o professor, ao revelar os conjuntos de inteligências dos estudantes, demonstrando as mais e menos predominantes, poderá percebê-las atuando por meio de atividades próprias para este fim, observando as influências positivas apontadas pelos próprios estudantes e relacionando-as à aprendizagem de segunda língua.

Sabe-se que, para a aplicação e preparação de qualquer procedimento em sala de aula, é preciso ter objetivos claros e definidos. Assim, a fim de contribuir para os estudos de aquisição/aprendizagem de segunda língua e inteligências múltiplas, essa dissertação tem, objetivamente, a aspiração de apresentar uma alternativa de ensino de L2 com base na teoria das IM, descrevendo o procedimento, apontando

diferentes formas de aplicação e analisando as influências positivas desta à aprendizagem de L2. Para colocar a pesquisa em desenvolvimento, cinco momentos foram cruciais:

1. a procura por alternativas disponíveis da aplicação da teoria;
2. a escolha por uma forma aplicável ao ensino de L2;
3. o processo de aplicação;
4. a coleta de informações dos estudantes, a respeito do trabalho proposto;
5. a análise final do trabalho.

Esta discussão, portanto, inicia-se com a apresentação da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, como tema do primeiro capítulo desta dissertação. Em seguida, no segundo capítulo, trata das possíveis conexões, entre as IM e aquisição de L2, procurando localizar as inteligências nas pesquisas sobre as diferenças individuais, lateralização cerebral e métodos de ensino. Na sequência, no terceiro capítulo, apresenta as alternativas para a aplicação da teoria, na sala de aula de L2, embasadas em Christison, Tanner, Fletcher e outros, bem como a alternativa de trabalho escolhida para a pesquisa. No quarto capítulo descreve a metodologia da pesquisa-ação, os dados coletados da aplicação da teoria, a descrição dos dados e a análise da pesquisa.



## CAPÍTULO 1

### A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

#### 1.1 A ORIGEM DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM)

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner em 1983 e divulgada no Brasil após onze anos da sua publicação, surgiu da insatisfação do autor com a visão de inteligência enfocada a partir da tecnologia de testes mentais e de seu conjunto de métodos estatísticos (psicometria), cujos primeiros testes planejados foram elaborados por Alfred Binet e Simon Théodore, na França entre 1904 e 1911. Estes dois pesquisadores organizaram formas de medição com a finalidade inicial de identificar quais crianças teriam sucesso na escola e quais fracassariam. O entusiasmo que surgiu a partir dos resultados deste tipo de testagem fez com que seu uso extrapolasse os limites escolares e regionais, tornando-se uma forma cientificamente aceita como um meio de mensurar o grau de inteligência dos indivíduos de modo geral (GARDNER et al., 1998, p.32). Em 1912, Wilhelm Stern nomeou este tipo de testagem como teste do quociente de inteligência, sendo também responsável pelo estabelecimento de sua medida, “cujo quociente é a razão da idade mental dividida pela idade cronológica (IC) multiplicada por 100” (STERNBERG, 2000, p.402).

Da insatisfação com esse tipo de testagem da inteligência, Gardner procurou, em algumas áreas de estudos, o embasamento necessário para propor uma teoria que valorizasse, além da inteligência observada nos testes de QI, formas peculiares de manifestações dessa capacidade, não contempladas por meio da testagem modelo. Entre as áreas de estudos analisadas por ele, encontram-se: a biologia, a neuropsicologia, a psicologia e a antropologia (SILVA, 2003, p.87). Tanto na biologia quanto na neuropsicologia, Gardner analisou pesquisas referentes à plasticidade ou flexibilidade do desenvolvimento humano, enfocando, em seu trabalho, a máxima flexibilidade no início da vida; o período crítico de desenvolvimento; a

flexibilidade em relação a regiões específicas do sistema nervoso; os fatores que modulam ou intermediam o desenvolvimento (um ambiente enriquecido, por exemplo); os efeitos de danos no sistema nervoso e a inteligência na perspectiva da herança genética. Nos estudos da psicologia, investigou os trabalhos que abordam a inteligência sob o enfoque dos testes psicométricos e seus resultados, os estágios de desenvolvimento propostos por Jean Piaget e a abordagem do processamento de informações (GARDNER, 1994, p.11-19). O teórico, em questão, fundamentou a nova visão dessa potencialidade considerando, principalmente, as três áreas mencionadas anteriormente, porém as pesquisas sobre as concepções de inteligência em culturas diferentes, oriundas da visão antropológica, também tiveram seu grau de contribuição na ênfase às diferentes concepções de inteligência. Além da análise do conteúdo destas áreas, Gardner observou indivíduos prodígios<sup>4</sup>, idiotas sábios<sup>5</sup>, crianças autistas, crianças com dificuldades de aprendizagem e informações relevantes a respeito de indivíduos que sofreram lesão cerebral (ANTUNES, 1998; GARDNER et al., 1998). Após coletar um número considerável de dados sobre o desenvolvimento humano e sobre as populações especiais, Gardner os organizou e analisou. Como resultado de suas observações e leituras, formou critérios de uma inteligência, apresentou a nova concepção desta potencialidade humana e, posteriormente, contrariando a idéia de uma inteligência geral, hereditária e única, afirmou e divulgou a existência de sete tipos diferentes de inteligência que, apesar de interagirem entre si, apresentam procedimentos e localizações específicas (GARDNER et al., 1998; STERNBERG, 2000).

---

<sup>4</sup>Pessoa com desenvolvimento extraordinário num determinado talento (GARDNER, 1993, p.51).

<sup>5</sup>Indivíduo com problema mental, mas com precocidade em determinada área (GARDNER, 1993, p.14).

## 1.2 HOWARD GARDNER: DEFINIÇÃO E CRITÉRIOS DE UMA INTELIGÊNCIA

A hereditariedade, as experiências pessoais, os fatores genéticos, o referencial histórico e cultural assumem um papel crucial na fundamentação dessa teoria, pois é a partir da combinação desses elementos que se estuda, por exemplo, o tipo de inteligência de Wolfgang Amadeus Mozart. Este compositor parece ter, geneticamente, herdado um talento musical que, aliado ao fato de pertencer a uma família composta de pessoas com dons musicais e, ainda, um ambiente propício para a ampliação do seu potencial (na época do seu nascimento a Europa estava em pleno desenvolvimento cultural), reforça a idéia da influência de fatores múltiplos no sucesso pessoal de um indivíduo. Com base nesta multiplicidade de fatores discute-se a potencialidade de Wolfgang Amadeus Mozart, questionando-se, por exemplo, se ele teria sido tão famoso se tivesse sido privado de alguma das condições mencionadas anteriormente ou sobre o principal fator que o levou a tornar-se um dos mais importantes personagens da música clássica. Mozart pode, portanto, ter surgido de uma conexão entre fatores biológicos, pessoais e culturais, sendo discutível a argumentação de que a hereditariedade musical de Mozart foi a responsável pela sua trajetória de sucesso, assim como afirmar que o causador de tal sucesso tenha sido um ambiente familiar ou cultural rico em estímulos (ARMSTRONG, 2001, p.33).

Diante da importância global desses fatores, Gardner define a inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2001, p.46). Isto significa que todo indivíduo possui um potencial que poderá ser desenvolvido ou não, dependendo das oportunidades proporcionadas pelo meio circundante. O percurso de refinamento de um talento dependerá da sua importância no cenário cultural e das situações favoráveis ao seu enriquecimento. Na atualidade, por exemplo, os indivíduos que possuem potenciais no manuseio de operações computacionais só serão revelados

se tiverem meios para demonstrar este talento<sup>6</sup>. Caso um indivíduo não revele um talento especial, seja em qualquer domínio<sup>7</sup>, segundo Gardner, ele poderá progredir ao encontrar-se num ambiente positivamente estimulante.

Para fundamentar a teoria das IM e definir inteligência, Gardner observou certos critérios, os quais toma-se a liberdade para somente apresentá-los e não discuti-los. Essa decisão justifica-se por dois motivos: A primeira delas refere-se à amplitude das áreas que envolvem os critérios elaborados pelo autor. A inclusão da neurobiologia, psicologia, biologia e antropologia, nessa teoria, a transforma num universo extremamente amplo de pesquisas e, para que uma discussão fundamentada ocorra, faz-se necessária uma pesquisa empírica nessas áreas com a mesma ou maior profundidade que a realizada pelo autor das IM.

A segunda decisão envolve duas declarações feitas pelo próprio autor, que são:

No presente, contudo, devemos admitir que a seleção (ou rejeição) de uma inteligência candidata lembra mais um julgamento artístico do que uma avaliação científica. Tomando emprestado um conceito da estatística, é possível pensar sobre o procedimento como um tipo de análise de fator "subjetivo". Onde meu procedimento de fato assume uma direção científica é no tornar públicos os fundamentos para o julgamento, para que outros investigadores possam revisar as evidências e chegar as suas próprias conclusões (GARDNER, 1994, p.48).

Os critérios que apresentei em 1983 não representam a última palavra em identificação de inteligências. Hoje, talvez eu os definisse de outra maneira, e certamente daria muito mais ênfase à relevância das provas transculturais. Mesmo assim, eles constituem um conjunto razoável de fatores a se levar em conta no estudo da cognição humana. Na verdade, considero a criação desses critérios uma das contribuições duradouras da teoria das inteligências múltiplas. Assim sendo, fiquei surpreso ao ver que comentaristas - seja de boa ou má vontade para com a teoria - raramente chamam atenção para os critérios. Talvez pelo fato de serem tirados de modo forçado de várias disciplinas, esses critérios ficam fora do âmbito de interesse e especialização de muitos críticos (GARDNER, 2001, p.55-56).

---

<sup>6</sup>Sinal de desenvolvimento precoce em algum domínio cultural (GARDNER, 1993, p.51).

<sup>7</sup>Um domínio é um conjunto organizado de atividades dentro de uma cultura, caracterizada por um sistema de símbolos específicos e as operações dele resultantes (GARDNER, 2001, p.105).

Analisando as duas afirmações, percebe-se que os critérios não foram suficientemente discutidos pelos estudiosos das áreas envolvidas, o que dificulta comparações entre diferentes opiniões. Adicione-se, a isso, o fato de que tal discussão está fora do âmbito e especialização desta pesquisa, pois o seu objetivo concentra-se na aplicação da teoria e no seu valor educacional, distanciando-se de um debate sobre os critérios que possam comprovar ou não a existência de diferentes tipos de inteligência. A sua pertinência deve-se, portanto, à importância na formulação da teoria e como argumento a favor de mais pesquisas teóricas e aplicadas na área. Os oito critérios, apresentados por Gardner, abordam diferentes aspectos que juntos contribuem para analisar a possível existência de vários tipos de inteligências (ARMSTRONG, 2001; STERNBERG, 2000; SILVA ALVES, 2002), são eles:

- a) As particularidades de cada inteligência: Proveniente da neurologia, o estudo das inteligências em isolamento demonstra que parece haver uma relativa autonomia de certas capacidades isoladas na ocorrência de dano cerebral. A área de produção da linguagem denominada área de Broca e a área de compreensão da linguagem chamada de área de Wernicke são exemplos de isolamento de capacidades específicas (estas duas áreas serão reapresentadas com detalhes no capítulo dois desta dissertação);
- b) Os talentos observados em indivíduos com necessidades especiais permitem analisar a identidade das operações de uma inteligência específica. Eles são exemplos de capacidades muito desenvolvidas em uma determinada área e de capacidades medianas ou até deficientes em outras;
- c) Um centro ou centros de processamento de informações com uma pré-disposição genética para ser ativada a partir de estímulos internos e externos;
- d) Cada inteligência apresenta percursos diferentes de desenvolvimentos e só se desenvolve isoladamente em pessoas incomuns;

- e) Uma trajetória plausível através da evolução do homem demonstra que a história da evolução do ser humano oferece informações sobre o seu estágio evolutivo contemporâneo, pois é possível inferir que os primeiros homens precisavam de capacidades especiais para poder orientar-se geograficamente. Além da história da evolução, há estudos sobre a seletividade das espécies que podem ter contribuído para o desenvolvimento de capacidades específicas;
- f) O apoio de testes experimentais psicológicos permite observar que, a partir dos modelos e empregos de métodos da psicologia experimental, é possível perceber detalhadamente o processamento lingüístico, assim como pesquisar o grau de autonomia de uma inteligência por meio dos estudos de tarefas;
- g) O suporte dos estudos psicométricos contribui para a teoria das inteligências múltiplas à medida que seus estudos permitem a observação de que as tarefas a serem executadas pelo avaliado não contemplam o uso de todas as capacidades do indivíduo que está sendo testado. O uso do lápis e papel também exclui o envolvimento de capacidades que incluem a interação entre indivíduos;
- h) A sensibilidade a um sistema de símbolos específico permite-nos observar que usamos cotidianamente certos tipos de sistema simbólicos – desenhos, letras, números – que foram desenvolvidos para que as informações pudessem ser transmitidas. Estes símbolos estão cheios de informações significativas a cada cultura. Os tipos de símbolos existentes parecem ajustar-se às formas de inteligência mais evoluídas.

Da observação, análise e investigação dos critérios, surgiu a formulação da existência de, pelo menos, sete tipos de inteligência com características e locais de desenvolvimento especiais. Salienta-se que, apesar de tê-las classificado em sete tipos, Gardner afirma que “não há e nem haverá uma lista única, irrefutável e

universalmente aceita de inteligências humanas” (1994, p.45). Ao posicionar-se desta forma, ele possibilitou que novas inteligências fossem incluídas e, em 1997 e 1999, as inteligências naturalista e existencialista foram acrescentadas a sua lista (ANTUNES, 1998). A inteligência naturalista apresenta-se naquelas pessoas que conhecem, estudam e sentem uma forte inclinação para a exploração do mundo da flora e da fauna. As pessoas com predominância nesta inteligência podem, na atualidade, encontrar ambientes favoráveis e apoio cultural para o seu desenvolvimento, pois há várias iniciativas quanto à preocupação com preservação das espécies e do meio ambiente. A inteligência existencial ou espiritual caracteriza-se pelo envolvimento pessoal nas questões relacionadas ao mundo físico e psicológico. Estas duas inteligências não fazem parte da análise sobre a influência das inteligências em sala de aula nesta pesquisa, pois para tanto haveria a necessidade de elaborar questões e incluí-las no inventário, para a formação do perfil de inteligências dos estudantes, utilizado como material de coleta (Anexo 2). Haja vista que, no inventário utilizado, não constam estas inteligências. Além disso, segundo Gardner, os leitores devem analisar as duas inteligências dentro dos critérios estabelecidos e chegar às próprias conclusões sobre a aprovação ou não das inteligências (GARDNER, 2001; STERNBERG, 2000; SILVA ALVES, 2002). Não se trata de aprová-las ou reprová-las, mas apenas de não aplicá-las neste primeiro estudo.

### 1.3 OS SETE TIPOS DE INTELIGÊNCIAS QUE ORIGINARAM A TEORIA

A primeira inteligência, verbal-lingüística, caracteriza-se pela habilidade que as pessoas apresentam ao expressar-se por meio da oralidade e da escrita. Como exemplo dessa inteligência, num grau de desenvolvimento elevado, está o poeta. A partir do esforço e da luta pela escolha das palavras que compõem uma poesia e da sensibilidade na construção desta, percebe-se que o poeta usa com mestria a semântica, a fonologia, a sintaxe e as funções pragmáticas da linguagem. Porém, sabe-se que há um grupo considerável de pessoas que não apresentam

uma sensibilidade tão apurada quanto o poeta, são pessoas comuns desprovidas de uma sensibilidade mais aguçada em relação à composição poética que, mesmo assim, sabem lidar com as palavras a fim de atingir objetivos específicos. Essas pessoas também apresentam algum tipo de conhecimento lingüístico altamente considerado dentro de uma sociedade, como: a capacidade de convencimento através da palavra (a retórica); a capacidade de memorização de palavras, listas, informações, etc.; a capacidade de usar linguagem para a explicação de conceitos, para dar instruções, etc.; e ainda, a capacidade metalingüística da linguagem, ou seja, usar a linguagem para explicar a própria linguagem. Além dos poetas, citam-se como representantes de uma inteligência verbal-lingüística os políticos, os jornalistas, os professores e outros (GARDNER, 1994, p.57-61).

A segunda inteligência, a musical, caracteriza-se pela sensibilidade ao ritmo, entonação, e melodia, facilidade em distinguir ritmo, tempo musical e cadência em canções. Essa inteligência pode ser observada num alto grau de desenvolvimento nos compositores. A partir da sensibilidade destes trabalhadores da música percebe-se o domínio elevado das peculiaridades da música. Porém, da mesma forma que nem todos são poetas, assim também nem todos aqueles que apresentam uma inclinação para música são compositores. As pessoas comuns, inclinadas à apreciação musical, podem identificar-se com a música mediante a interpretação de um instrumentista ou cantor. Os indivíduos musicalmente sensíveis, do compositor de primeira linha até um ouvinte que está começando na compreensão de músicas simples, podem direcionar-se de diversas maneiras à musicalidade. Essas maneiras podem ser apenas um contato superficial inicial até estudos mais avançados sobre a teoria musical (GARDNER, 1994, p.78-82).

A terceira inteligência, lógico-matemática, evidencia a habilidade em usar números, o raciocínio na compreensão de suas propriedades básicas, os princípios de causa e efeito (os contadores, os programadores de computador, os bancários, os matemáticos são exemplos desse tipo de inteligência). Gardner indica os estudos de Jean Piaget, por meio de seu modelo de desenvolvimento cognitivo, como



demonstração da existência da inteligência lógico-matemática. Da consideração das observações realizadas por este pesquisador sobre o desenvolvimento humano, analisa-se a existência de estágios desenvolvimentais pelos quais os seres humanos passam. Jean Piaget<sup>8</sup> registrou em suas anotações a complexidade do raciocínio abstrato da criança, pela manipulação de objetos, e concluiu que a lógica fundamenta o seu raciocínio. Uma investigação que envolvia a lógica e filosofia, sobre a forma como o conhecimento ocorre, levou-o a acreditar que o desenvolvimento ocorre em estágios. Dos estágios de desenvolvimento descritos por ele, o das operações formais é o último e ocorre por volta dos 11 aos 12 anos. Esse estágio envolve operações mentais sobre abstrações e símbolos sem a necessidade de manipulação ou referências concretas (STERNBERG, 2000).

A quarta inteligência, a espacial, manifesta-se mediante a sensibilidade à forma, espaço e cor e na habilidade de representar idéias visuais e espaciais graficamente. O uso de imagens e pictogramas teve início antes da escrita. Foi através deste tipo de inteligência que os primeiros registros humanos foram feitos dando-nos informações sobre a história da humanidade (CAMPBELL et al., 2000). A inteligência espacial é controlada pelo cérebro e requer o funcionamento global dos lobos parietal e temporal direitos em conexão com outras regiões do cérebro (GARDNER et al., 1998). Como exemplo desse tipo de inteligência citam-se: artistas gráficos, arquitetos, cartógrafos, pintores, escultores, entre outros (GARDNER, 2001).

A quinta inteligência, corporal-cinestésica, representa a habilidade de usar o corpo para expressar idéias, sentimentos e solucionar problemas. Estas características podem ser observadas em dançarinos, atores, atletas e outros. A coordenação, a flexibilidade, a rapidez e o equilíbrio são adjetivos peculiares desta inteligência. Ela apresenta bases biológicas complexas que incluem coordenação entre as células nervosas, os sistemas musculares e a percepção; É apoiada pelas “síndromes

---

<sup>8</sup>Psicólogo suíço que começou o seu trabalho com a psicologia desenvolvimental aproximadamente em 1920 (GARDNER, 1994, p.14).

neurológicas tipicamente relacionadas à lesão no hemisfério esquerdo” (GARDNER et al., 1998, p.221).

A sexta e a sétima inteligência envolvem o conhecimento de si mesmo e o conhecimento do outro, na sua relação com o mundo interno e externo. A Inteligência intrapessoal apresenta características principais que envolvem a habilidade para compreender a si mesmo, suas forças, fraquezas, seus desejos e suas intenções. Esse tipo de inteligência pode ser observado nos romancistas, psicólogos, filósofos, terapeutas e outros (GARDNER, 2001). Considerada como uma “agência central de inteligências” permite aos indivíduos conhecer profundamente a si mesmo, suas habilidades e a perceber a melhor maneira de usufruí-las (GARDNER et al., 1998, p.221). A inteligência Interpessoal é representada pela habilidade em compreender o humor, os sentimentos, as motivações e as intenções dos outros e responder efetivamente a outras pessoas na resolução de problemas e conflitos. Essa inteligência pode ser representada por profissionais como professores, psicólogos, terapeutas, líderes religiosos, pais e outros. Os estudantes com características interpessoais preferem a interação com os outros e, normalmente, destacam-se nos trabalhos em grupo (CAMPBELL et al., 2000).

A partir da teoria das IM infere-se que as pessoas, de modo geral, apresentam um conjunto de capacidades que agem em harmonia no dia-a-dia para solucionar problemas e criar produtos importantes para a sociedade circundante, mas é possível, em condições especiais, observar a manifestação independente de alguma delas. Tornar-se um jogador de futebol talentoso, por exemplo, requer, além da inteligência corporal, a capacidade visual-espacial e a lógica-matemática, porém dentro deste conjunto, a capacidade corporal pode ser mais proeminente (GARDNER, 1995, p.78-79). De acordo com a teoria, “todas as inteligências são parte da herança genética, em algum nível básico cada inteligência se manifesta universalmente, independente da educação ou do apoio cultural” (GARDNER, 1993, p.31). A percepção da inteligência básica se dá na observação dos indivíduos nas suas habilidades em classificar sons, criar e memorizar. Apesar de a inteligência básica ser independente

da educação ou do apoio cultural, o seu desenvolvimento dependerá destes fatores. Conforme mencionado anteriormente, a teoria das IM não ignora a importância da herança genética, mas utiliza-se dos estudos sobre esse potencial humano na perspectiva da sua maleabilidade. Isso significa que a inteligência pode ser moldada e aumentada mediante tipos variados de intervenções, tais como: um “ambiente inteligente” (CAMPBELL et al., 2000), “acesso a recursos ou mentores, fatores histórico-culturais, fatores geográficos, fatores familiares ou fatores situacionais” (ARMSTRONG, 2001). Até mesmo as características genéticas podem ser paralisadas, caso não haja um ambiente propício para o desenvolvimento da capacidade herdada, pois um indivíduo privado de condições normais de saúde e moradia pode ter seu desempenho prejudicado (GARDNER, 1994, p.27). Da mesma forma, a teoria serve-se de estudos que chamam a atenção para o fato de que a inteligência está fortemente relacionada ao contexto familiar e cultural dos indivíduos. Além disso, a concepção de inteligência parece não ser a mesma entre as diversas culturas espalhadas pelo mundo. Algumas valorizam o raciocínio lógico, outras a capacidade de chefiar e outras a capacidade de ouvir.

De acordo com os estudiosos que adotam uma visão mais ampla da inteligência, dando um peso considerável a diversos aspectos, não se pode excluir a inteligência do todo, do mundo real no qual ela está inserida (STERNBERG, 2000). Na cultura norte-americana, por exemplo, é a rapidez que, geralmente, está associada à inteligência. Os testes feitos são cronometrados e aqueles indivíduos que conseguem resolver acertadamente um maior número de questões num curto espaço de tempo são considerados os mais inteligentes. Não parece muito simples desvincular a inteligência da forma como as pessoas agem em situações próprias de sua vida cultural. Portanto, afirmar que alguém é inteligente porque responde a um conjunto de perguntas e respostas variadas ou cria produtos, não satisfaz a presente teoria, pois o que parece à primeira vista simples pode traduzir-se numa complexidade de fatores. A capacidade de responder perguntas sobre conhecimentos específicos ou gerais apresenta variáveis que podem estar relacionadas muito mais à facilidade de

memorização, propiciada por um ambiente rico de estímulos, que com a inteligência em todos os seus aspectos, assim como criar um produto passa a ser considerado inteligente à medida que tenha significado na cultura circundante (STERNBERG, 2000, p.413). Neste contexto, observa-se ainda que a inteligência ou o indivíduo inteligente não é reconhecido de imediato, seja pela sociedade ou mesmo por pessoas próximas. Beethoven, por exemplo, ouviu do seu professor de música que não havia esperanças para ele enquanto compositor, Walt Disney foi demitido por um editor de jornal porque ele não tinha boas idéias e Thomas Edison ouviu de seus professores que ele era estúpido demais para aprender alguma coisa (NICHOLSON-NELSON, 1998, p.5).

Para Gardner, a inteligência não é totalmente genética, podendo ser modificada por meio de estímulos. Ele não é o único a pensar desta forma. Segundo Fonseca (1998), a teoria de Reuven Feuerstein<sup>9</sup> também partilha desta concepção. Por meio de um programa de enriquecimento instrumental (PEI), os indivíduos de qualquer idade podem melhorar o funcionamento cognitivo. Com este tipo de intervenção, o indivíduo torna-se mais motivado, pois passa a (re)conhecer em si mesmo valores anteriormente ignorados. Esta modificação do indivíduo ocorre mediante a exposição intensa a estímulos e o conhecimento por meio da prática cotidiana na escola ou fora dela. A aplicação do PEI não se restringe a pessoas com necessidades especiais, mas de freqüentadores do ensino de qualquer nível escolar até a formação profissional. O PEI “pode ser aplicado em sala de aula para uma turma ou para uma instrução individual, educacional ou clínica prescritiva, além de constituir um programa adicional dentro do sistema de ensino, pois ensina a pensar” (FONSECA, 1998, p.111). Seja um estudo a partir das inteligências múltiplas ou de um enriquecimento instrumental, ambos concentram-se numa estratégia para alertar os educadores sobre a possibilidade real e desenvolvimental da inteligência (FONSECA, 1998).

---

<sup>9</sup>Psicólogo educacional, diretor do instituto de Investigação Hadasah-Wizo-Canadá, de Jerusalém (FONSECA, 1998, p.107).

## CAPÍTULO 2

### INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS POSSÍVEIS CONEXÕES COM A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2)

A aplicação desta teoria na sala de aula de L2 pode ser respaldada pelos constantes estudos realizados pela psicologia cognitiva sobre a exploração do pensamento humano. Além disso, pode-se também encontrar embasamento na observação dos estudos sobre a aquisição de segunda língua<sup>10</sup> e nas discussões sobre os fatores gerais como a inteligência geral, a aptidão e a especialização hemisférica. Ainda encontra-se fundamento para a aplicação por meio da essência de métodos de ensino como o método sugestopédico<sup>11</sup>, o método silencioso e o método a resposta física total. Estes métodos procuram evidenciar certas particularidades na forma de ensinar que podem fazer a diferença no sucesso ou no fracasso da aprendizagem.

#### 2.1 PSICOLOGIA COGNITIVA, INTELIGÊNCIA E AQUISIÇÃO DE L2

A inteligência, nos estudos da psicologia, é um “conceito que reúne toda psicologia cognitiva”, pois envolve uma complexa organização mental no modo de perceber, aprender, recordar e pensar sobre a informação (STERNBERG, 2000, p.400). Esse ramo da psicologia nasceu da filosofia e da fisiologia, com as indagações de pensadores como Platão e Aristóteles sobre o mundo das idéias (visão do mundo concreto e do mundo abstrato) e dos estudos sobre a estrutura física do cérebro (HAMPSON e MORRIS, 1995). Para entender os processos mentais, Wilhelm Wundt (1832-1920), psicólogo alemão, sugeriu que o método mais favorável, pelo qual uma pessoa poderia ser treinada para analisar a estrutura da mente, era o estudo das experiências sensoriais, por meio da introspecção. Esse método, porém, não teve o

---

<sup>10</sup>Especificamente sobre as diferenças individuais.

<sup>11</sup>Este método e os demais serão apresentados no decorrer deste capítulo.

efeito desejado visto que provou ser inadequado, uma vez que a atividade mental é particular, não sendo possível verificar os processos que ocorrem na mente ao submeter-se os indivíduos à introspecção (STERNBERG, 2000). Pessoas que passaram por esse método, freqüentemente, produziam diferentes depoimentos a respeito do que era supostamente o mesmo evento (HAMPSON e MORRIS, 1995). J. B. Watson (1878 -1958), psicólogo behaviorista, sugeriu que o método introspectivo fosse abandonado considerando-se, desde então, apenas o que era observável, ou seja, os fatos do passado, as condições ambientais e a reação das pessoas em relação aos fatos ocorridos. Depois disso, as pesquisas sobre a mente seguiram rumos diferentes, numa fase de poucos progressos em relação ao aspecto cognitivo. Após a Segunda Guerra Mundial, o domínio behaviorista começou a diminuir. Pesquisadores recomeçaram a considerar o papel dos fatores internos no controle do comportamento. Os problemas observados pelos psicólogos passaram a refletir o processo e a atuação dos indivíduos em ambientes mais complexos. Por volta dos anos 50, um ramo da matemática, conhecido como a teoria da informação, despertou o interesse dos psicólogos na maneira como as pessoas e as máquinas processam a informação, procurando semelhanças entre estes dois mundos. A psicologia cognitiva começa a traçar um novo rumo no qual a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento e a inteligência passam a ser mais importantes que respostas a um estímulo (STERNBERG, 2000; HAMPSON et al., 1995; GARDNER et al., 1998). Aproximadamente sete anos depois, em 1957, a psicologia cognitiva participa dos estudos da linguagem, cujo início deu-se com a crítica de Chomsky<sup>12</sup> ao behaviorismo de Skinner<sup>13</sup>. Para o primeiro, uma atividade tão criativa quanto à linguagem não deveria ser pensada a partir do estabelecimento de respostas a um estímulo. Segundo

---

<sup>12</sup>Noan Chomsky publicou seu livro Estruturas Sintáticas (*Syntactic Structures*) em 1957 e sua crítica a B. F. Skinner em 1959 (HADLEY, 1993, p.48).

<sup>13</sup>Para B. F. Skinner a língua é adquirida por meio de respostas, num processo automático e condicionado de ações (HADLEY, 1993, p.46).

Chomsky, a teoria proposta por Skinner não explica como as crianças são capazes de entender e produzir sentenças novas e bem estruturadas que não foram previamente apresentadas nem reforçadas (HADLEY, 1993, p.48-49).

Partindo-se do princípio de que há um envolvimento cognitivo do aprendiz em relação às ações do mundo, não como mero espectador, mas como um indivíduo que pensa e age, compreendendo, transformando, armazenando e utilizando as informações, a “aprendizagem passa a ser vista como um processo de conquista pessoal e os alunos como agentes da aprendizagem” (SILVEIRA, 1999). Neste processo de conquista pessoal, a inteligência, entendida como um potencial individual e múltiplo, tem um papel fundamental. Esta potencialidade individual tem sido estudada, na aquisição de segunda língua, a partir de pesquisas realizadas numa importante área de trabalho conhecida como o estudo das diferenças individuais (DI), cujo termo – diferenças individuais – refere-se às diferenças apresentadas pelos aprendizes na forma como adquirem uma segunda língua, na rapidez e no sucesso obtido por eles (ELLIS, 1994, p.707). Estas podem ser cognitivas (referem-se às formas como as pessoas percebem, conceituam, organizam e recordam as informações), afetivas (confiança, auto-estima, inibição, ansiedade etc.) ou sociais (nível socioeconômico, sexo etc.). As pesquisas sobre as diferenças individuais tratam, entre outros assuntos, das hipóteses que os estudantes trazem consigo a respeito da aprendizagem de L2, das influências dos fatores afetivos, das diferentes estratégias de aprendizagem empregadas por eles e dos vários fatores gerais investigados de acordo com a sua mutabilidade ou estabilidade. A idade, aptidão, motivação e, acrescentando-se, a inteligência, classificam-se como fatores gerais e são diferenciados conforme a possibilidade que se tem de modificá-los. A idade, por exemplo, é definida como um fator geral estável, pois não pode ser modificada, alterada e tampouco influenciada. Os fatores gerais variam também de acordo com a extensão do domínio que os estudantes têm sobre eles, por exemplo, os indivíduos não têm controle sobre a idade, mas podem mudar o estilo de aprendizagem (ELLIS, 1994), bem como desenvolver conjuntos específicos de inteligências (GARDNER, 1994).

A inteligência ou o papel que ela exerce nos estudos de L2 não parece contribuir significativamente à aprendizagem de segunda língua, se observada como uma habilidade inata e medida por meio de testes de QI. Sabe-se que indivíduos com alta ou baixa pontuação nesse tipo de teste apresentam condições semelhantes para serem bem-sucedidos na aprendizagem de segunda língua (BROWN, 1994a, p.94). No entanto, ao observar a importância e a influência dessa capacidade, nos estudos sobre a aptidão, sua interferência na aprendizagem parece mais complexa e controversa. Os estudos sobre a aptidão não sofreram grandes transformações desde as pesquisas efetuadas por Carrol e Sapon em 1959 e por Pimsleur em 1966. Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), os estudos efetuados por John Carrol em 1981, J. Cummins em 1979, F. Genesee e E. Hamayan em 1980, G. Neufeld em 1978, Oller e Perkins em 1978 e Peter Skehan em 1985, fornecem dados relevantes sobre as conexões entre aptidão e inteligência. Embora a aptidão tenha caminhos próprios dentro da pesquisa, compartilha com a inteligência uma de suas características, ou seja, a necessidade de oportunizar situações que propiciem a aprendizagem. Isto pode ser observado na definição de aptidão dada por Carrol (apud MOITA LOPES, 1996, p.72); para ele, esta capacidade é definida “como um conceito adequado à noção de que, ao abordar uma tarefa ou programa particular de aprendizagem, o indivíduo pode ser visto como dotado de um estado atual de capacidade de aprender determinada tarefa – se estiver motivado e se tiver oportunidade para aprender”.

Para medir tal capacidade, chamada por Ritcher de vocação (2000, p.106), tem-se utilizado dois tipos de testes: o teste de aptidão de Sapon de 1959 e de Pimsleur em 1966. Esses testes foram desenvolvidos, de acordo com Stern (apud MOITA LOPES, 1996, p.71), “como instrumentos práticos de prognósticos e diagnósticos” e, fazendo uma analogia, são semelhantes aos testes de QI quando usados para selecionar os indivíduos mais promissores dos menos promissores. A diferença entre os dois nesta discussão faz-se considerando a importância dada à inteligência verbal, mais enfatizada



no teste de Pimsleur do que no de Carrol e Sapon. O teste de Pimsleur foi dividido em seis partes, que são: o interesse, o vocabulário, a análise lingüística, a discriminação de sons, a correspondência entre som – símbolo e a média padrão de pontos. O teste foi estabelecido desta forma para cobrir três componentes da aptidão para a linguagem que ele alega existir, são eles: a inteligência verbal, a motivação e a compreensão auditiva. A inteligência verbal é utilizada para medir a familiaridade com as palavras, assim como uma habilidade para racionalizar analiticamente sobre material verbal. Para Carrol (apud LARSEN-FREEMAN, 1991), a inteligência verbal não é um componente necessário na aptidão para aprender L2, entretanto, ressalva que os subtestes podem trazer informações importantes sobre essa capacidade. Considerando ainda as informações fornecidas por Larsen-Freeman, diferentes pesquisadores apresentam contribuições para compreender estes dois fatores. Skehan, por exemplo, em 1982, levantou a possibilidade de que a aptidão está separada da inteligência verbal, recaindo sobre a primeira a responsabilidade maior pelo sucesso apresentado pelos estudantes na aprendizagem de uma segunda língua. Da mesma forma, Cummins, em 1979, promoveu uma importante discussão sobre a proficiência lingüística cognitiva e acadêmica e a habilidade de comunicação interpessoal básica afirmando que são áreas distintas para compreender a proficiência; para ele, os testes de aptidão acessam a primeira, mas ignoram a segunda. Segundo Larsen-Freeman, essa informação contribuiu para elucidar a descoberta de Oller e Perkins, L.G. Ekstrand e Genesee. De acordo com Genesee, a inteligência geral às habilidades acadêmicas (leitura, gramática e vocabulário) de aquisição de L2, mas não à produção oral dos aprendizes nativos. Ou seja, a inteligência geral pode estar relacionada mais à proficiência lingüística cognitiva e acadêmica do que à comunicação interpessoal básica. Essa relação contribuiu para explicar os estudos de L. G. Ekstrand em 1977, no qual verificou-se alta correlação entre inteligência, leitura, ditado e a escrita em comparação com a inteligência, a audição e a produção oral. Oferece igualmente argumentos para compreender a pesquisa de Genesee e Hamayan, na qual a inteligência está mais fortemente

relacionada à aprendizagem de L2 efetuada por aprendizes mais velhos que por jovens, supondo-se que alunos jovens estariam mais preocupados com a habilidade de comunicação interpessoal básica que com a proficiência lingüística cognitiva e acadêmica. Isto levou G. Neufeld, em 1978, a sugerir que todos os humanos estão equipados para dominar as habilidades básicas da língua, mas que variam quanto aos níveis de domínio e da extensão com que o domínio destas habilidades é determinado por uma inteligência individual. Oller e Perkins, por sua vez, argumentaram que há um fator geral hipoteticamente responsável pela maioria das discordâncias de uma ampla variedade de medidas da proficiência lingüística e que este fator geral é o mesmo compreendido pelos estudos da inteligência.

Apesar das informações sobre aptidão e inteligência não estabelecerem claramente limites entre esses dois fatores, considerando as pesquisas mencionadas, infere-se que os testes de aptidão não respondem pela complexidade do envolvimento da inteligência na aprendizagem de uma segunda língua, mas, por outro lado, fornecem dados que podem contribuir para os estudos sobre a inteligência na perspectiva da teoria de Howard Gardner, pois esta menciona a existência de uma inteligência verbal-lingüística (Pimsleur; Oller e Perkins; Skehan) e de uma inteligência individual (Neufeld). Esta última pode estar relacionada com as inteligências intra e interpessoal, hipoteticamente responsáveis pela extensão de domínio da língua na comunicação. Porém, não se têm informações sobre pesquisas que estejam relacionadas unicamente com essas inteligências e a aquisição de L2 numa perspectiva diferente da psicométrica e da inteligência como uma capacidade geral. Assim, as discussões contidas nestes parágrafos servem como reflexão sobre a pertinência das IM nos estudos de L2.

A inteligência tem sido observada segundo o grau de atuação dos indivíduos em diferentes testes, semelhantes aos aplicados nos estudos sobre a aptidão. Nestes casos, a inteligência apresenta-se como um fator relevante, quando a aprendizagem de L2 envolve a análise e regras, e, menos relevante, quando envolve

a comunicação e a interação. Para chegar a essa conclusão, foram realizados testes para medir a atuação dos estudantes quando trabalham com regras e quando a interação e comunicação estão envolvidas (LIGHTBOWN et al., 2003). Da mesma forma, os estudos realizados com o uso de *Aptitude-Treatment-Interaction*<sup>14</sup> (interação-tratamento-aptidão) revelam que os estudantes têm diferentes estilos de aprendizagem e que obterão mais sucesso na aprendizagem se a instrução for compatível com seu estilo particular de aprender. As pesquisas sobre a inteligência, nesses estudos, sugerem que os indivíduos com altos níveis de inteligência podem ser beneficiados com o uso de um método de aprendizagem instrucional estruturada, enquanto outros, de menor nível de inteligência, beneficiam-se de abordagens menos sistemáticas. Os estudos sobre a relação entre estudantes com níveis altos ou baixos de inteligência e sua performance nas abordagens usadas em sala de aula, no entanto, não são conclusivos. Essas discussões reforçam a idéia de que a perspectiva do estudo da inteligência e a influência na aprendizagem de L2, relacionadas aos testes de QI ou a partir da teoria de uma inteligência geral, não são suficientes para explicar a aquisição de uma segunda língua (ELLIS, 1994, p.648).

Definir inteligência ou relacioná-la ao processo de aprendizagem de línguas requer mais investigações, pois a visão de inteligência tem sido, por muito tempo, relacionada ao sucesso e ao fracasso nos testes de QI, os quais, como já se mencionou, “parecem não responder por todas as ações inteligentes executadas pelos estudantes” (RITCHER, 2000, p.104). Há uma série de capacidades na comunicação, como “discriminar sons, produzir movimentos faciais e gestuais, além da compreensão das motivações próprias e dos outros”, que envolvem diferentes tipos de inteligências, como as apresentadas por Howard Gardner (RITCHER, 2000, p.104). A inteligência, explicada a partir da visão psicométrica, parece não contribuir

---

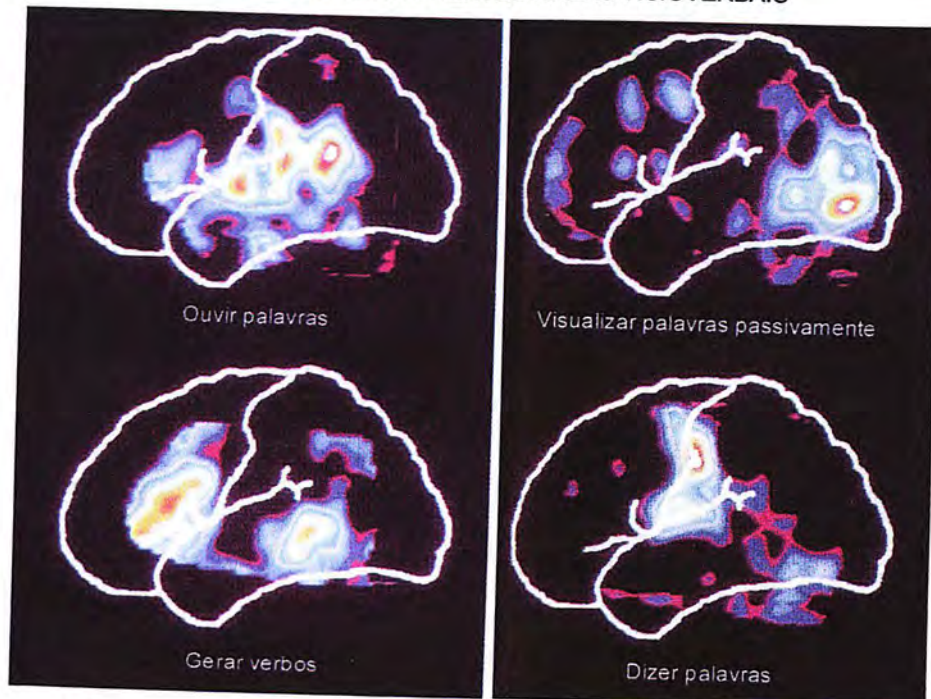
<sup>14</sup>*Aptitude-Treatment-Interaction* (interação-tratamento-aptidão) consiste numa investigação educacional sobre o impacto da instrução formal, na relação entre instrução e os diferentes estilos de aprendizagem (ELLIS, 1994).

fortemente para o sucesso do aprendiz na aquisição de L2, mas os estudos oriundos da teoria da IM poderiam explicar, por exemplo, a sensibilidade de determinados estudantes para a musicalidade da linguagem, através da percepção e produção da entonação de modelos da língua estudada, estabelecendo relações com a inteligência musical. Da mesma forma, poder-se-ia discutir a importância da inteligência interpessoal no processo comunicativo ou, ainda, as questões que abrangem a inteligência intrapessoal e a ligação com fatores afetivos (BROWN, 1994a, p.93). Embora não haja conclusões sobre as influências das inteligências múltiplas na aprendizagem, observa-se, nas discussões anteriores, em estudos sobre a lateralização cerebral e sobre os diferentes métodos de ensino, a possibilidade de pensar-se na ação de diferentes formas de perceber e interagir na aprendizagem que podem estar relacionadas a diferentes tipos de potencialidades/inteligências. Como tentativa de iniciar a exploração dessas possibilidades apresentam-se os estudos sobre a lateralização cerebral e as concepções de ensino/aprendizagem, presentes nos métodos de ensino, relacionados no início deste capítulo.

## 2.2 LATERALIZAÇÃO CEREBRAL E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Iniciando pelos trabalhos de Paul Broca em 1824 e Carl Wernicke em 1873 (apud OBLER e GJERLOW, 1999) aos pesquisadores da atualidade, as descobertas sobre o funcionamento do cérebro têm contribuído para melhor compreender os processos mentais, bem como suas conexões neuronais mediante o aprimoramento da ressonância magnética e de outros instrumentos que favorecem a exploração do cérebro. Estudos atuais revelam que tipos distintos de tarefas visioverbais acionam diferentes áreas do cérebro (figura 1).

FIGURA 1 - MAPEAMENTO DE DIFERENTES ÁREAS VISIOVERBAIS



FONTE: Silva (2003, p.246)

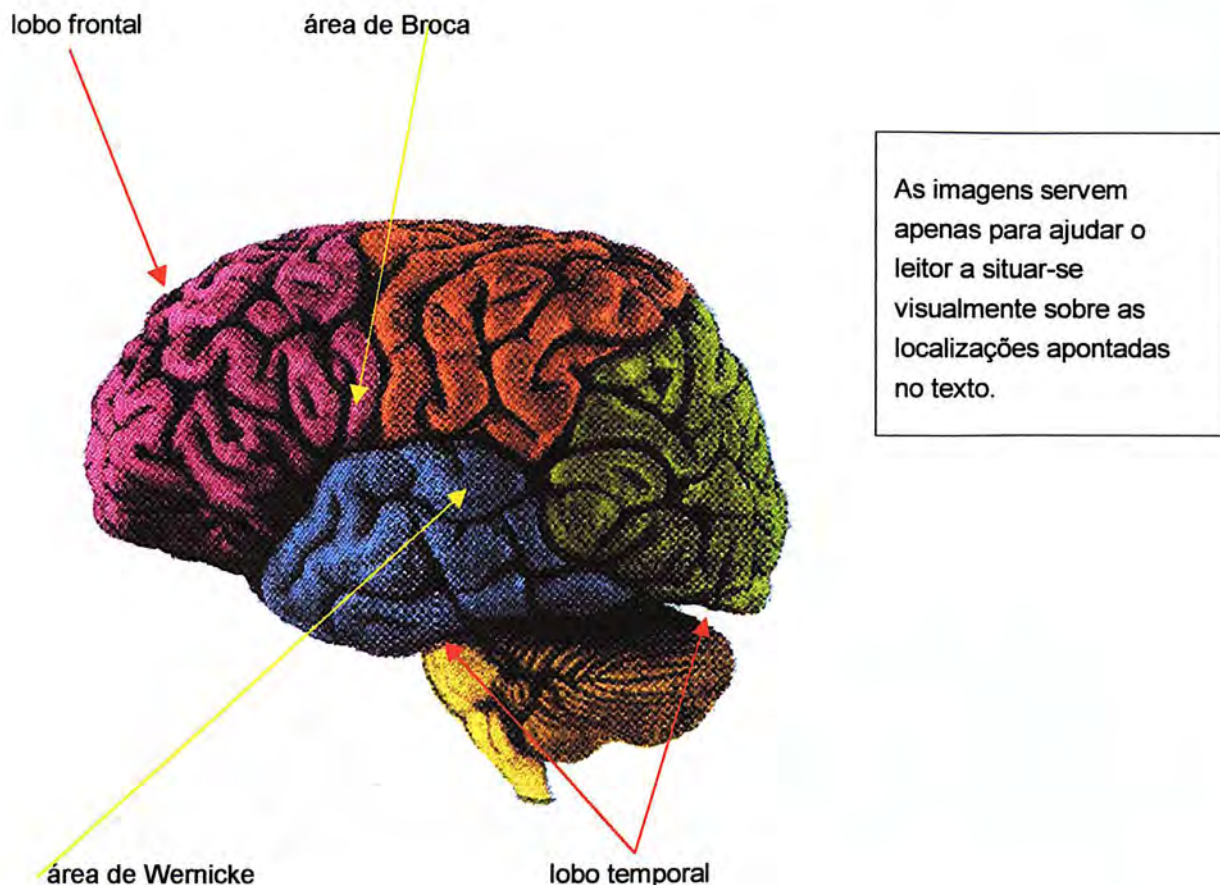
Essas áreas podem ser mapeadas por meio da ressonância magnética (RM), da tomografia computadorizada (TC) e tomografia por emissão de prótons (PET) permitindo a observação dos centros responsáveis por diferentes habilidades ou capacidades humanas que atuam em distintas tarefas de testagem ou cognitivas (SILVA, 2003, p.246).

As pesquisas sobre a relação entre cérebro e linguagem datam aproximadamente do ano 1824 com os estudos de Paul Broca. A partir dos estudos sobre afasia de Paul Broca houve a sustentação da existência de um local da produção da linguagem. Um paciente com o cérebro lesionado na parte mais baixa do lobo frontal esquerdo (figura 2) pode apresentar graves dificuldades na produção da fala, com discurso difícil, pausas, falsos começos e palavras confusas. Embora um indivíduo apresente problemas na produção da fala, pode levar uma vida quase normal, tendo condições de orientar-se espacial e temporalmente, preparar a refeição e, até mesmo, ser testado por meio de testes com informações não-verbais. O estudo de Wernicke também apresentou um tipo de lesão cerebral, na região posterior e



superior do lobo temporal esquerdo (figura 2), que pode prejudicar a linguagem. Porém, verificou-se que os lesionados nesta região apresentavam características diferentes daqueles observados por Broca. Wernicke concluiu que as lesões nessa região do cérebro não causam problemas na produção da fala, mas em seu aspecto semântico. Os pacientes com lesões na área de Wernicke são fluentes, mas manifestam-se por meio de uma sentença completa o que poderia ser dito em uma palavra. Embora sintam vontade de falar e o façam, esses pacientes não têm noção do significado do que e por que dizem (OBLER e GJERLOW 1999, p.57-70).

FIGURA 2 - ESPECIALIZAÇÃO HEMISFÉRICA – ÁREA DE BROCA E WERNICKE



Por outro lado, os indivíduos, com lesão no hemisfério direito do cérebro, tornam-se quase incapazes de cuidar de si mesmo e mostram deficiências na linguagem e na comunicação. Tais deficiências podem ser observadas nos estudos que

contribuem para elucidar o apoio desse hemisfério na linguagem e na comunicação. Blumstein et al. (apud OBLER et al., 1999, p.106) demonstraram em suas investigações que o hemisfério cerebral direito pode ser responsável pela entonação lingüística (na distinção entre frases interrogativas e afirmativas de uma língua). Além disso, estudos realizados por Joannette (apud OBLER e GJERLOW 1999, p.107) apontam que o hemisfério direito pode contribuir para o acesso lexical quanto ao significado das palavras, pois se uma palavra escrita é apresentada apenas no campo visual esquerdo a um paciente com o cérebro dividido, ele não será capaz de pronunciá-la em voz alta, mas aquelas palavras concretas, possíveis de serem apresentadas através de imagens, ele será capaz de apontar para a imagem que a representa sem ter qualquer noção de como pronunciá-la. Os indivíduos com o hemisfério direito lesionado apresentam dificuldades em tornar claro o seu discurso e deparam-se com dificuldades em compreender o humor, a ironia e as frases com palavras com sentido duplo. A linguagem, no entanto, não deveria ser pensada como se estivesse dentro do hemisfério esquerdo, mas deveria ser considerado que o processamento desse hemisfério é mais competente em lidar com funções mais organizadas como a linguagem, da mesma forma que o hemisfério direito parece lidar melhor com o pensamento visual-espacial. O cérebro funciona processando as informações de formas diferentes, sendo o hemisfério esquerdo responsável por um pensamento mais analítico e seqüencial e o hemisfério direito por um pensamento mais sintético para processar as informações visuais e espaciais. A relação desses dois hemisférios com a aprendizagem de L2 pode estar na importância em se desenvolver nos aprendizes estratégias visuais, habilidade em gerar e manipular imagens mentais, em explorar a linguagem evocativa<sup>15</sup> e objetiva<sup>16</sup> e a música (WILLIAMS, 1986, p.2-5). Segundo Stevick (apud BROWN, 1994a, p.109), os aprendizes cujo hemisfério dominante é o

---

<sup>15</sup>Rica em associações e menos precisa.

<sup>16</sup>Precisão no significado das palavras.

esquerdo parecem aprender melhor uma segunda língua quando produzem palavras separadas, deduzem as especificidades da linguagem e lidam com abstração, enquanto aqueles que apresentam uma dominância cerebral direita parecem lidar melhor com o todo, com arte, imagens e metáforas. Supõe-se que, ao utilizar métodos de ensino de línguas que apelam demais para o uso do hemisfério esquerdo, mediante uma aprendizagem que trabalha com a linguagem enfocando-a de forma seqüencial e analítica, o professor desfavorece aqueles indivíduos que se utilizam mais de imagens ou de uma aprendizagem mais holística, integrativa e emocional.

A conexão entre cérebro e capacidades específicas, como a habilidade musical, verbal-lingüística, corporal, lógico-matemática, visual-espacial e as relações inter e intrapessoal, foi estabelecida por Gardner quando defendeu a existência de, pelo menos, sete sistemas cerebrais relativamente autônomos, numa versão mais sofisticada e atualizada do modelo de aprendizagem de cérebro direito/cérebro esquerdo (ARMSTRONG, 2001, p.15), argumentando que as inteligências, diferentes da linguagem, “não são como entidades fisicamente verificáveis”, mas “ficções para discutir processos e capacidades” (GARDNER, 1994).

A partir dos estudos expostos, supõe-se que um estudante que apresente em seu conjunto de inteligências a predominância da inteligência verbal-lingüística pode ser sensível às atividades envolvendo leitura, fala e escrita de textos mediante instruções, por meio de uma abordagem mais seqüencial, analítica, planejada e estruturada. Por outro lado, um indivíduo com predominância na inteligência visual espacial terá preferência na manipulação de objetos e imagens num ambiente mais espontâneo e menos estruturado. Embora não seja difícil obter-se informações sobre os estudos referentes à especialização hemisférica, percebe-se que o sistema educacional de modo geral não privilegia ou explora as formas distintas de processar as informações, desconsiderando a importância da especialização hemisférica no momento de ensinar. Numa escola comum, os estudantes são levados a aprender, quase que exclusivamente, por meio de palestras e leituras, o que pode prejudicar o



potencial daqueles aprendizes que são menos desenvolvidos no processamento de informações apenas verbais (WILLIAMS, 1983, p.7). Os professores podem questionar-se, na leitura deste trabalho, sobre as formas mais eficientes de contemplar as diferentes maneiras de ensinar/aprender uma L2, na sala de aula, seja conscientizando os estudantes de suas inteligências múltiplas ou das diferentes especializações hemisféricas. Para responder a este possível questionamento, encontra-se em Galloway e Labarca (apud HADLEY, 1993, p.67) uma sugestão primária para o respeito às diferenças individuais. Os autores propõem a criação de um ambiente estimulante, no qual a aprendizagem possa ocorrer sem conflitos e num clima harmonioso. Este ambiente pode ser organizado por meio de atividades que sejam significativas para os estudantes e que favoreçam a sua independência.

Nesse aspecto os estudos sobre a especialização hemisférica apresentam semelhanças com o objetivo das IM, pois, para esta última, os tipos de atividades pode ser estimulante para a aprendizagem quando considerados os potenciais de cada um e as formas individuais de responderem aos insumos apresentados pelo professor. Supõe-se que a relação entre especialização hemisférica e inteligências múltiplas se faz considerando que ambas trabalham na investigação sobre o reconhecimento das diferenças individuais em sala de aula, por meio da conscientização dos estudantes, de suas formas de aprender, com a finalidade de torná-los responsáveis também pela própria aprendizagem.

## 2.3 OS MÉTODOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E AS IM

Aprender e ensinar têm sido elementos amplamente estudados pela psicologia e, apesar disso, sabe-se que ainda não se desvendou todos os processos que os envolvem. Aprendizagem e ensino se interligam e constituem um processo complexo que abrange um número infinito de variáveis. Quando se ensina, é necessário questionar quem é o aprendiz, de onde ele vem, quais são as suas

habilidades e seus objetivos. Essas e outras perguntas servem para observar algumas variáveis que afetam a aprendizagem, pois internamente o aluno aprende recorrendo a múltiplos processos mentais, associando, comparando, classificando, memorizando, selecionando, entre outras formas. A aprendizagem é um processo interno, no qual somente as ações manifestas e os comportamentos do aprendiz permitem ao professor concluir se houve ou não aprendizagem, na extensão e proficiência desejáveis. A forma de aprender pode ser influenciada pela forma de ensinar, desta maneira estes dois elementos definem os papéis essenciais desempenhados pelo aluno e pelo professor. Para promover um entrosamento entre ensino e aprendizagem, é importante que as diferenças individuais, tanto do professor quanto do aluno, sejam reconhecidas para que haja um equilíbrio no processo. Nesse aspecto, a teoria das IM não é recente, pois na época de Cícero e Qüintiliano já se destacava a importância das “aptidões naturais, da reflexão pessoal, da originalidade, da necessidade de observação, concentração”, enfim da consideração às características individuais de cada estudante e de um ensino que atendesse a estas questões (NETTO, 1987, p.29).

A história dos métodos de ensino revela que cada método procura a forma mais eficaz de ensinar e, conseqüentemente, de aprender um novo idioma. Os métodos referem-se a um modelo instrucional específico com regras próprias, baseados numa teoria particular de entender a aprendizagem, por isso a tendência dos métodos de ensino é apresentarem um período curto de vida (RICHARDS e RODGERS, 2001). Revendo as hipóteses e as teorias, não se procura um novo método, mas alternativas de ensino que possam fornecer mais informações a respeito de como se ensina e como se aprende, pois a procura por um método perfeito mostrou-se inviável considerando-se as peculiaridades de cada aprendiz. Dominados pelo comportamento behaviorista, o ensino e a aprendizagem de L2 ficaram submetidos por um longo tempo a modelos envolvendo a produção correta de respostas a um determinado estímulo. Somente a partir de 1960, ambos

começaram a ser estudados mediante a observação dos processos mentais dos estudantes, nos quais a memória, a retenção, o esquecimento e os níveis de processamento são destacados (SILVEIRA, 1999). Salienta-se que, apesar dessa abertura ocorrer somente no século XX, estudiosos do século XVII já pensavam num ensino e na aprendizagem que valorizassem o aspecto cognitivo do aprendiz.

Por intermédio de estudiosos como Comenius e Basedow é possível estabelecer uma ponte entre os aspectos individuais de cada aprendiz defendidos por eles e a importância do desenvolvimento das potencialidades mencionadas por Gardner, tais como a corporal, a espacial, a musical, a inter e intrapessoal apresentadas na teoria das IM como tipos específicos de inteligência.

Na França no século XVII, Jan Amos Komensky percebeu que seu método de ensino para aprendizagem de L2 precisava ser revisto, pois, segundo ele, “nada podia tornar-se um conceito do intelecto sem antes passar pela percepção sensorial” (Titone, 1968). Para que a aprendizagem ocorresse, era necessário que o estudante compreendesse o que estava sendo transmitido; assim, Comenius criou uma série de livros textos elaborados para ensinar Latim, norteado pelo princípio de pensar, falar e agir. Em seus livros destacava o uso de imagens, que na atualidade tornou-se mais explorado em consequência de seu trabalho publicado em 1658 (figura 3). O objetivo das imagens consistia em ajudar a criança a perceber o objeto através do campo visual para que então pudesse compreendê-lo como algo concreto e depois nomeá-lo. Comenius percebeu, aproximadamente 333 anos atrás, que a aprendizagem, mais que repetição de palavras ou frases, envolvia a percepção sensorial. O pensamento de Comenius pode configurar-se no início de um processo que culmina na percepção da existência de uma habilidade visual-espacial, que traz contribuições para a aprendizagem e que pode revelar-se, por meio de estudos mais profundos, num dos primeiros indícios da contribuição de imagens para o desenvolvimento de potencialidades específicas empregadas para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de L2.

FIGURA 3 - EXEMPLO DE IMAGEM USADA POR COMENIUS EM 1658

Figure 2. Soldier from Comenius, *Orbis pictus* (1658).<sup>257a:286</sup> - Copy in the Widener Library, Harvard.

FONTE: Kelly (1969, p.19)

Na Alemanha, no século XVIII, Johann Bernard Basedow, discípulo fervoroso e seguidor das idéias de Comenius, empregou um método semelhante ao usado por seu mentor. Preocupado com a ausência de sentido no ensino secundário (na aprendizagem de L2) procurou por alternativas que pudessem amenizar seus efeitos negativos. Instigado pela reforma educacional alemã, propôs uma aprendizagem de L2 baseada em conversações, nas quais o estudante vivenciava situações criadas no ambiente de aprendizagem. Basedow propunha uma aprendizagem que considerasse como elementos importantes a conversação, os jogos, as figuras, os desenhos, as dramatizações, a leitura prática e os assuntos interessantes. Como o seu método,

chamado *Philanthropinum*<sup>17</sup>, tem-se provavelmente a primeira proposta de ensino de L2 na qual empregava-se a execução de comandos. Semelhante ao método *Total Physical Response* de James Asher, criado em 1977, os estudantes executam os comandos direcionados pelo professor, tais como: fechar os olhos, andar, correr, parar etc. Embora não tenha criado raízes profundas como um método para o ensino de outros idiomas que não o Latim, trouxe subsídios que auxiliam na compreensão da importância em criar-se um ambiente que proporcione aos estudantes vivenciar o que está sendo ensinado por meio da associação entre fala e expressão corporal. Da mesma forma que Comenius intuitivamente acreditou que os estudantes precisavam perceber sensorialmente as palavras e frases antes de aprendê-las como parte da sintaxe e da morfologia, Basedow parece enfatizar em seu método um conjunto de fatores importantes à aprendizagem de L2, entre eles a ação. A renovação do estudo de línguas da época, o uso da dramatização (comandos físicos) e o retorno à linguagem oral devem-se à proposta de ensino feita por Basedow (CHAGAS, 1979).

Num outro momento de reforma no ensino de L2, no século XIX, François Gouin, após tentativas fracassadas de aprendizagem da língua alemã, percebeu que aprender também poderia ser uma associação entre fala e comandos, criando o método conhecido como “psicológico”, o qual baseava-se na associação de idéias. Supõe-se desse método que somente as regras gramaticais e o estudo do vocabulário não transformam alguém proficiente em uma língua. François Gouin viajou para a Alemanha com o intuito de aprender a língua alemã, memorizou palavras e verbos para que pudesse falar fluentemente a língua e, mesmo assim, falhou nos testes de proficiência aos quais submeteu-se. Quando retornou à França e encontrou seu sobrinho de apenas três anos comunicando-se como um verdadeiro falante da língua francesa, Gouin ficou abismado com a aprendizagem da criança e

---

<sup>17</sup>O movimento filantropista (caridade e amor ao próximo) foi criado em 1774. O objetivo educacional era o de formar cidadãos para uma convivência e existência útil e feliz. Os métodos para a aquisição de conhecimentos baseava-se num ensino que valorizasse a intuição, um estudo atrativo, os exercícios com estímulo corporal e a substituição da disciplina rígida pelo incentivo e a recompensa.

chegou à conclusão de que a língua é percebida, primeiramente, como uma transformação da percepção em concepção, ou seja, a língua como representação de atos concretos, aprendida no contato direto com a natureza e no vivenciar de cada situação diária. Convencido disso, Gouin criou um método que deveria ser ensinado diretamente sem tradução e sem explicações gramaticais. Tal método consistia numa série de frases conectadas e fáceis de aprender que deveriam estar interligadas da mesma maneira que estão as ações realizadas pelas pessoas no contexto diário, tais como: andar até a porta, abrir a porta, fechar a porta etc. (TITONE, 1968; CHAGAS, 1979; RICHARDS e RODGERS, 2001).

Numa associação simples desses métodos à teoria das IM, observa-se que estes procuram trabalhar numa perspectiva que considera a aprendizagem de L2 no envolvimento do indivíduo em sua totalidade. Apesar da persistência de métodos tradicionais na atualidade, psicólogos e educadores como James Asher, Caleb Gattegno e Georgi Lozanov continuaram a propor métodos com ênfase numa aprendizagem para o entendimento através do apelo ao sistema sensorial dos aprendizes.

O método de ensino “Resposta Física Total”, do inglês *Total Physical Response*, discute, novamente, a associação entre expressão corporal e aprendizagem, numa nova época de discussões sobre o ensino e aprendizagem de L2. Idealizado por James Asher, esse método traz características da teoria de traços da memória, estudada na psicologia, na qual quanto mais intensa e freqüente uma conexão é traçada, mais forte a memória associativa e mais fácil será de ser lembrada. Baseado na teoria de Jean Piaget, Asher acredita que uma linguagem é adquirida pela criança por meio do movimento motor, uma atividade ligada ao hemisfério direito do cérebro (RICHARDS e RODGERS, 2001). Da mesma forma, o ensino de L2 para o adulto deveria ser precedida de atividades motoras para que o hemisfério esquerdo hipoteticamente tivesse tempo de transformar as ações concretas em conceitos abstratos. Assim, quando o hemisfério direito armazenar uma quantidade suficiente de aprendizagem, o cérebro esquerdo será preparado para produzi-la e

iniciar outro processo mais abstrato da linguagem. O movimento contribui também para a ausência de estresse que por sua vez reduz a ansiedade favorecendo a aprendizagem, pois ao envolver-se na produção e interpretação do conteúdo a ser ensinado por meio do movimento, o aprendiz desliga-se do seu estado consciente e volta todas as suas energias às experiências prazerosas da aprendizagem da primeira língua (RICHARDS e RODGERS, 2001). A oportunidade de aprendizagem apresentada nesse método não é apenas proporcionada pela memorização de estruturas gramaticais ou itens de vocabulário, mas pelo favorecimento de condições que possibilitem aos aprendizes unir as estruturas apresentadas com a expressão corporal e o uso de estratégias que extrapolam o ato da leitura e da fala, oferecendo aos estudantes uma forma de associação que pode beneficiá-los no desenvolvimento da inteligência corporal.

O método sugestopédico proposto por Georgi Lozanov, conhecido como *Suggestive-Accelerative Learning and Teaching* (SALT), além de valorizar a expressão corporal, procura desenvolver também a capacidade intrapessoal e musical. Nesse tipo de método, as técnicas de relaxamento e a concentração são fundamentais para ajudar os alunos a destruírem as barreiras psicológicas que possam bloquear a aprendizagem. O método inclui uma atmosfera sugestiva para a aprendizagem com luzes suaves, música barroca, decorações alegres, bancos confortáveis e técnicas dramáticas usadas pelo professor na apresentação do assunto a ser trabalhado (HADLEY, 1993, p.117). Os alunos são levados à aprendizagem por meio de jogos e paródias. O mecanismo de frases estruturadas e prontas é descartado. Enquanto um “concerto” (de música barroca) é apresentado, os alunos ouvem um diálogo com situações típicas na língua-alvo e acompanham-no em seus livros de leitura (a leitura é apresentada na língua-alvo e materna). A inflexão de voz do professor muda de acordo com a música. Os alunos ouvem novamente o diálogo, porém desta vez com os olhos fechados. Quando estas fases terminam, os estudantes irão representá-las em forma de teatro e, se houver necessidade de explicação da gramática, esta deverá ser feita na língua materna (BROWN, 1980).

Os alunos que apresentam as inteligências intrapessoal e musical podem beneficiar-se desse método na aprendizagem de segunda língua, pois, conforme Gaston (apud RICHARDS e RODGERS, 2001, p.100), a música traz um aumento da auto-estima mediante a satisfação pessoal, e o uso do ritmo traz energia e ordem ao pensamento. Georgi Lozanov acreditava que as técnicas de relaxamento e a concentração poderiam ajudar os aprendizes a tocar o subconsciente e reter grandes quantidades de vocabulário e estruturas; além disso, uma mente livre da tensão poderá melhorar a auto-confiança dos estudantes (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.100-106).

O método do silêncio ou *Silent Way* foi introduzido por Caleb Gattegno por volta de 1972. Voltado para uma abordagem humanística, o método está estruturado nas palavras independência, autonomia e responsabilidade. Cada aluno deve trabalhar com seus próprios recursos e habilidades internas (experiências, emoções, conhecimento do mundo e estruturas cognitivas) para absorver a aprendizagem do meio em que está. O aluno é responsável pela própria aprendizagem, pois descobre e cria mais do que lembra e repete o que foi aprendido. Por meio de objetos, o aprendiz acompanha o que está sendo ensinado. O material utilizado não deve ser compreendido como uma memorização rotulada, mas como uma forma de tornar as estruturas familiares e reconhecíveis por meio de exercícios contextualizados e práticos. Nesse método é utilizado um conjunto de varetas de vários tamanhos e cartões coloridos. Esses servem para introduzir novo vocabulário, adjetivos e outros conteúdos gramaticais. O professor trabalha uma palavra como estímulo e depois os estudantes tentam compreendê-la numa troca interpessoal de entendimento. O professor fica distante enquanto os alunos estão tentando compreender o significado do que foi dito (BROWN, 1994b, p.64; HADLEY, 1993, p.114). O método do silêncio valoriza as relações interpessoais e a lógica matemática, pois permite que o aluno chegue à aprendizagem pela interação e utilização de recursos oriundos da didática da matemática.



Esses métodos e outros que utilizam imagens, música, ações e a comunicação contribuem para o desenvolvimento das potencialidades enfocadas pela teoria das inteligências múltiplas. Percebe-se, pelas peculiaridades desses métodos de ensino, a crescente necessidade de valorizar aspectos múltiplos que possam auxiliar na aprendizagem de L2. Além desses métodos apresentados, existe outra forma de trabalhar novas alternativas em sala de aula contemplando menos uma forma rígida e estrutural e mais uma flexibilidade de ensinar uma língua com a valorização das diferentes potencialidades dos estudantes. Discutida como filosofia baseada no aprendiz, modelo, teoria e abordagem (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.115-123), recebe neste trabalho um tratamento de abordagem, mas a denominação de **alternativa** de ensino. Abordagem significa “um conjunto de crenças e princípios que podem ser usados como base para o ensino de uma língua” (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.244). Uma abordagem não apresenta um conjunto específico e prescrito de técnicas de como ensinar uma língua, mas caracteriza-se pela sua variedade de interpretações e aplicações. Por permitir interpretação e aplicação individual pode ser revista e atualizada ao longo do tempo e, por isso, apresenta uma vida mais longa do que os métodos.

Diante da exposição sobre as diferentes formas de ensinar uma L2, surge no Brasil, com mais de uma década de atraso, uma abordagem de ensino que procura reconhecer e desenvolver as Inteligências Múltiplas que compõem a sala de aula, focalizando as potencialidades dos estudantes e trazendo novas possibilidades de analisar o ensino e aprendizagem. Essa abordagem, pouco conhecida no Brasil, será apresentada nos capítulos seguintes como uma alternativa de ensino de L2.

### **CAPÍTULO 3**

## **AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO UMA ALTERNATIVA DE ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA**

### **3.1 O CONTEXTO**

O modelo das inteligências múltiplas compreende as inteligências humanas (pelo menos sete tipos delas) como potenciais biológicos os quais representam uma multiplicidade de formas de aprender. Essas inteligências podem ser reconhecidas e desenvolvidas mediante o treinamento e a prática (RICHARDS e RODGERS, 2001). A abordagem de ensino das IM compartilha características de abordagens de aprendizagem centradas no aprendiz. A semelhança entre elas está na preocupação com o aprendiz na descoberta de seus potenciais e no favorecimento de situações que proporcionem condições para uma aprendizagem individualizada. As abordagens que focalizam os estudantes como o centro da aprendizagem referem-se a um “tipo de política de ensino que encoraja o professor a ajudar os estudantes a aprender” (GUIMARÃES, 1997, p.89). Por diferentes perspectivas, essas abordagens começam a fazer parte do universo educacional.

O interesse do público e dos educadores em geral para o uso desta teoria em sala de aula baseia-se na idéia de que todos os seres humanos são inteligentes, sendo que alguns indivíduos apresentam alto desenvolvimento em mais de uma inteligência e outros apresentam uma mais desenvolvida que outras; os potenciais de cada indivíduo podem ser desenvolvidos, desde que haja acompanhamento e estímulos adequados; as inteligências interagem umas com as outras e, nesta visão, não há formas de medir quem é mais ou menos inteligente. Supondo-se que tais considerações possuem bases sólidas, estas representam, para os professores, uma diversidade de caminhos para se chegar aos alunos, pois os educadores, baseados na possibilidade de que os estudantes em sala de aula apresentam formas diferentes de demonstrar suas inteligências, podem passar a investigar

novas maneiras de ensinar, atentando para as características individuais de cada um, quanto aos seus conjuntos individuais de inteligências. Esses permitirão ao professor desenvolver nos aprendizes a confiança necessária para que a aprendizagem possa acontecer, promover a elaboração de novos planos de aulas, a proposição de melhores currículos, projetos e elaboração de projetos, como exemplos de prática para o desenvolvimento das inteligências.

Para que se possa observar a existência ou a real ocorrência das características levantadas por Gardner, há necessidade de perceber, também, os papéis de cada elemento integrante do processo de ensino aprendizagem, ou seja, do professor, do próprio estudante, do ambiente, dos materiais e das atividades.

### 3.2 O PAPEL DO PROFESSOR E DO ESTUDANTE

Segundo pesquisa feita por Goodlad, em 1984, dois contextos foram observados em sala de aula para pesquisar sobre o tempo gasto em atividades. No primeiro, descobriu-se que 70% do tempo gasto é usado na fala do professor e apenas 30% é usado pelos alunos na realização de atividades; já no segundo observou-se que o tipo de atividade mais comum é o trabalho com o livro de exercício ou folha de respostas (ARMSTRONG, 2001, p.59). Pesquisas realizadas sobre a fala do professor na sala de aula, tanto na primeira língua quanto na segunda língua, revelam que esta domina sobre a fala dos estudantes (CHAUDRON, 1988, p 50). Diante disso, sugere-se que os professores ampliem o seu conjunto de técnicas, instruções e estratégias para além dos repertórios lingüísticos e lógicos, comuns às salas de aulas. O professor que ensina através da filosofia das IM, apesar de comportar-se como os demais professores, escrevendo no quadro e fazendo exposições orais, assume uma atitude mais criativa, promovendo exercícios práticos, desenvolvendo atividades variadas, favorecendo a interação entre pares, dupla e em grupo, planejando atividades para auto-reflexão e procurando oferecer situações concretas e variadas para abranger todos os tipos de inteligências. O

educador que considera a si mesmo como tradicional e sente que esse tipo de perfil está distante do seu modo de ensinar, pode, mesmo assim, iniciar o trabalho com as inteligências múltiplas em um ambiente<sup>18</sup> em que a entonação da voz seja usada de maneira a chamar a atenção dos alunos ao tema trabalhado, dando inflexão à voz, força e ritmo, desenhando no quadro imagens relacionadas ao tema, usando gestos dramáticos e, ainda, fazendo perguntas que conduzam os alunos a uma viagem imaginária (exercitando o pensamento visual). Enfim, o docente apresenta um papel fundamental no trabalho com as inteligências múltiplas como observador e incentivador das inteligências, proporcionando as oportunidades necessárias para que o aluno possa demonstrar as suas potencialidades (CAMPBELL. et al., 2000). No desenvolvimento de um trabalho com base nas IM, este profissional torna-se uma espécie de “criador de currículos, projetor e analista de aulas, descobridor e inventor de atividades e, mais criticamente, o orquestrador de um conjunto rico de atividades multissensoriais dentro de um tempo, espaço e recursos de sala de aula, realisticamente restritos” (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.120). O seu papel, no entanto, não consiste em melhorar apenas as habilidades de segunda língua dos estudantes, mas em tornar-se o principal contribuidor para o desenvolvimento geral de suas inteligências, ajudando-os a aprender a aprender. Ainda, “o papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e leve-os a se tornarem aptos na resolução de problemas ou, quem sabe, na criação de invenções úteis para a sua cultura. (ANTUNES, 1998, p.97). A conscientização do professor, de si mesmo e de suas inteligências, torna-se fundamental para desenvolver as inteligências dos estudantes, pois para que possa ensinar e estimular os alunos no uso dos potenciais torna-se necessário reconhecer as próprias limitações e capacidades. O professor

---

<sup>18</sup>O significado de “ambiente” tratado ao longo do trabalho transita entre o espaço físico educacional e uma atmosfera agradável de aprendizagem.

poderá perceber, por exemplo, que no seu conjunto de inteligências, a inteligência musical não é muito desenvolvida e ao encontrar em seus alunos essa inteligência muito latente, ao invés de ignorá-la poderá, inteligentemente, encontrar alternativas para desenvolvê-la em si mesmo e proporcionar ao seu aluno oportunidades de aprendizagem por meio da música.

Por sua vez, o aluno focalizado na perspectiva das IM é visto como um ser único e possuidor de um conjunto de inteligências que precisam ser valorizadas e desenvolvidas. O aprendiz é o centro do processo de ensino, um ser ativo e agente de sua aprendizagem. O aprendiz de IM torna-se responsável pelo seu próprio perfil de inteligências e, encorajados por ambientes e atividades desafiadoras, aprendem sobre si mesmos conscientizando-se de suas potencialidades. Na perspectiva das IM podem ser levados a engajar-se num processo de desenvolvimento que vai além do sucesso como aprendiz de línguas promovendo sua formação geral. Uma sala de aula que segue a teoria das IM está comprometida com o desenvolvimento da pessoa integral. O ambiente e as atividades são especialmente organizados para proporcionar aos indivíduos experiências concretas a fim de torná-los aprendizes de sucesso numa segunda língua (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.120).

O papel destinado ao professor, segundo a abordagem da IM, pode levantar questionamentos sobre a atuação deste na educação atual. Sabe-se das dificuldades pela qual a escola passa na atualidade, os educadores com salários defasados, o desrespeito, a baixa estima, a carga horária elevada. O estresse dos professores é generalizado e altíssimo, atingindo, por exemplo, índices de 80% na Espanha e 92% no Brasil (CURY, 2003, p.62), mas toda esta problemática não justifica a falta de iniciativa, de criatividade e de respeito com os estudantes, “eles não têm culpa se na nossa sociedade valoriza-se mais o mercado petrolífero, automobilístico e tecnológico do que a qualidade de vida dos educadores” (CURY, 2003, p.63).

### 3.3 O PAPEL DO AMBIENTE

Na tentativa de tornar a sua aula rica, na forma de ensinar literatura, Dickinson (CAMPBELL et al., 2000) organizou ambientes inteligentes de aprendizagem que pudessem contemplar as diferentes inteligências e, utilizando-se de música referente ao período literário, criou situações práticas nas quais os estudantes fossem sensibilizados para a aprendizagem. Incentivou-os a aprender mediante a interpretação de peças teatrais envolvendo textos e a composição de poesias da época estudada. Criou um clima que os motivou, tornando-os receptivos ao que estava sendo trabalhado. Isso permitiu, segundo Dickinson, que eles aprendessem mais e melhor, afirmando que “muitos anos mais tarde, esses alunos ainda lembram-se de seus estudos em detalhes e com entusiasmo” (CAMPBELL et al., 2000, p.25). Para Dickinson, um ambiente de aprendizagem é aquele que proporciona ao aluno um conjunto variado de possibilidades de aprendizagem, na interação entre as pessoas, nos recursos disponíveis (livros, música, obras de arte, instrumentos que usamos para pensar, aprender e solucionar problemas como lápis, papel, agenda, diários, computadores etc.) e na organização da sala de aula. Os professores podem questionar-se ao perceberem que os ambientes das salas de aulas das escolas públicas estão muito distantes de um ambiente rico, porém é importante considerar, que...

os obstáculos reais à educação centrada no indivíduo não são restrições financeiras ou as limitações de conhecimento, mas, ao invés disso, as questões de vontade. Na medida em que escolhemos acreditar que a abordagem centrada no indivíduo não é válida ou mesmo não é prática, ela parecerá utópica. Entretanto, se decidirmos abraçar os objetivos e métodos de educação centrada no indivíduo, não tenho dúvida de que podemos fazer progressos significativos nessa direção (GARDNER, 1993, p.71).

Gardner descreve um ambiente escolar tão distante da realidade quanto era a idéia do mapeamento genético humano anos atrás. Porém, o que parecia tão irreal invade o mundo atual derrubando velhos paradigmas. E o ensino? Acreditar em melhores condições de ensino e aprendizagem, em uma nova concepção de inteligência é tão irreal? Imaginar uma escola que valorize as inteligências múltiplas dos estudantes ou que acredite na existência delas é, da mesma forma, utópico?

A renovação da escola em um ambiente de aprendizagem que considere as inteligências múltiplas é afetada por fatores gerais; o espaço da sala de aula é um deles, pois os estudantes ao permanecerem em seus lugares a maior parte do tempo não terão oportunidades para que suas inteligências possam fluir. Assim, há várias formas de melhorar este ambiente físico, uma delas pode ser a transformação de um ambiente comum em um ambiente especial. Armstrong (2001, p.97) sugere, para isso, a criação de diferentes tipos de centros, tais como: “centro de atividade permanente de final aberto; centro de atividade temporário de final aberto; centro de atividade permanente com um tópico específico e o centro de atividade temporário com um tópico específico”. Os centros permanentes consistem em espaços disponíveis para o desenvolvimento das inteligências, por exemplo, o recanto do livro na área da biblioteca, laboratório de linguagem, centro de ciências, laboratório de matemática, área de artes, centro de mídia, centro de experiências práticas (corporal-cinestésico), laboratório de música, recantos para o trabalho individual etc. Nesses centros permanentes descritos por Armstrong, há o centro de atividades com tópicos específicos que sofrem uma rotatividade de temas e assuntos freqüentes, ou seja, se os alunos estão estudando um tema em Língua Inglesa como as profissões, cria-se um número de centros e atividades correspondentes ao número de inteligências, tais como: a) um centro lingüístico no qual os alunos possam ler e escrever sobre os diferentes tipos de profissões; b) um centro lógico-matemático, onde os alunos poderão comparar os salários pagos por diferentes tipos de profissionais ou apresentar uma tabela com o número de desempregados na atualidade; c) um centro de atividades com enfoque no desenvolvimento da inteligência espacial no qual os alunos podem planejar uma exposição dos diversos tipos de profissões; d) um centro corporal cinestésico, no qual os alunos apresentem um teatro que enfoque os problemas de profissionais desempregados, e assim por diante. Os centros de atividades temporários de final aberto são mais rápidos e mais simples, pois podem ser realizados nas salas de aula. Neste centro temporário distribuem-se mesas na sala de aula claramente rotuladas com um tipo de inteligência, com materiais

específicos de cada uma delas. Os materiais em cada mesa envolvem atividades livres e tipos variados de jogos. Após tudo organizado, os estudantes são convidados a participar das atividades. E, finalmente, os centros permanentes de atividades com tópico específico são aqueles que se caracterizam como uma combinação do centro de atividade permanente de final aberto e o centro de atividade temporário com um tópico específico. Com o ambiente físico organizado, o professor proporcionará ao aluno um ambiente de aprendizagem com enfoque nas inteligências múltiplas que o fará vivenciar, por meio de planos de aulas com enfoque temático e interdisciplinar, um aprendizado contextualmente programado e ambientalmente enriquecido.

Na atual situação da universidade pública, com falta de recursos físicos, sabe-se que apenas o centro temporário de sinal aberto com tópico específico pode ser testado e trabalhado como investigação em curto prazo, para testar as contribuições à aprendizagem. Os demais centros também podem ser montados, mas envolverá a ajuda financeira do Governo do Estado.

### 3.4 AS ATIVIDADES E OS MATERIAIS

Christison (1998) apresenta uma lista de atividades que podem auxiliar na aprendizagem de língua e no desenvolvimento das IM. Entre elas estão:

- As palestras, discussões em pequenos ou grandes grupos, debates, contar histórias, jogos de palavras, ouvir fitas cassetes ou assistir a vídeos para ajudar no desenvolvimento da inteligência verbal-lingüística;
- As demonstrações científicas, apresentação de um problema qualquer em seqüência lógica, histórias trabalhadas por meio de problemas, quebra-cabeças, para auxiliar no aprimoramento da inteligência lógico-matemática;
- Os mapas, diagramas, vídeos, slides, histórias imaginárias e mapas mentais como ferramentas para auxiliar no desenvolvimento da inteligência espacial;



- Os *role plays*, o movimento criativo e a mímica para melhorar a inteligência corporal-cinestésica;
- A apreciação musical, o canto, tocar instrumentos confeccionados, a composição de grupos musicais para melhorar a pronúncia e desenvolver a inteligência musical;
- Os trabalhos cooperativos em grandes grupos e trabalhos em duplas a atividades de trabalho independentes, projetos individuais, autodidatismo, aprendizagem reflexiva, para desenvolver as inteligências interpessoal e intrapessoal.

Cada uma dessas atividades pode ser relacionada com a aprendizagem de L2. Aquelas indicadas para o desenvolvimento da inteligência verbal-lingüística, por exemplo, favorecem o desenvolvimento da oralidade, podem contribuir para ampliar o vocabulário e melhorar a compreensão de textos. Nas atividades relacionadas à inteligência lógico-matemática percebe-se a possibilidade de ajudar o estudante na organização do pensamento, contribuindo para um encadeamento de idéias mais objetivo e necessário para a composição de textos. Da mesma forma as demais inteligências podem ser relacionadas à aprendizagem de L2.

Campbell (2000, p.231), por sua vez, sugere um menu de instrução no qual cada inteligência está contemplada por meio de diferentes tipos de atividades (exemplo na seqüência). As atividades são pré-selecionadas pelo professor como parte do plano de aula.

Menu lingüístico: use histórias para explicar...

Realize um debate sobre...

Escreva um poema, um mito, uma lenda, uma peça ou um artigo de jornal sobre...

Outras de sua escolha.

Menu Lógico-matemático: Crie problemas narrados para...

Traduza... em uma fórmula matemática...

Faça um jogo estratégico que...

Outras de sua escolha.

Menu cinestésico: Represente ou simule...

Crie um movimento ou uma seqüência de movimentos para explicar...

Crie um código para...

Outras de sua escolha.

Menu visual: Faça uma tabela, um mapa, agrupamento ou gráfico para...

Crie uma apresentação de slides, videotape ou álbum de fotos de...

Use um sistema de memória para aprender...

Outras de sua escolha.

Menu musical: Faça uma apresentação com acompanhamento musical adequado sobre...

Escreva letra de música para...

Cante um rap ou uma canção que explique...

Outras de sua escolha.

Menu interpessoal: Conduza uma reunião para tratar...

Organize ou participe de um grupo para...

Participe de um projeto de serviço para...

Outras de sua escolha.

Menu intrapessoal: Colete e categorize dados...

Mantenha um registro de observações sobre...

Faça uma taxonomia de...

Outras de sua escolha.

Os menus podem ser usados de duas formas, como planejamento dos professores na escolha de atividades a serem empregadas, pois poderão selecionar aquelas que serão aplicadas em sala de aula, planejando sua execução de diferentes maneiras. Outra possibilidade é o professor oferecer o menu para que os alunos façam suas próprias escolhas, de acordo com os seus conjuntos de inteligências. A segunda opção parece ser menos viável, pois poderá surgir uma diversidade de escolhas, tornando-se difícil para o professor acompanhar todas as atividades escolhidas. Já a primeira poderá proporcionar ao professor um planejamento mais elaborado, contemplando as diferentes inteligências, criteriosamente.

No quadro, *Teaching Intelligently* (Anexo), é possível observar a relação entre as atividades, as habilidades a serem desenvolvidas em L2 e as Inteligências Múltiplas. Neste tipo de proposta procura-se cobrir e equilibrar uma grande quantidade de inteligências e atividades em conjunto com a compreensão, a leitura, a escrita e a fala, ou seja, as quatro habilidades de L2 (TANNER, 2001, p.40). Percebe-se que, ao unir as idéias de Christison, Campbell et al. e Tanner, tem-se uma visão parcial do processo executado nesta pesquisa, pois foram utilizadas diferentes atividades, relacionando-as ao uso da L2 e as inteligências observadas em sala de aula. Este processo será discutido nos capítulos seguintes.

Semelhante às atividades, o material utilizado, nessa teoria, é variado e dependerá do tipo de atividade empregada. Por exemplo: se o professor trabalhar a inteligência musical precisará de gravador, fitas gravadas ou CD, do mesmo modo que, ao trabalhar com atividades que valorizem a inteligência espacial, precisará de mapas, vídeo e gravuras.

### 3.5 A AVALIAÇÃO

A avaliação por meio das IM exige um comprometimento maior do professor e não se traduz na aferição de um valor numérico ou de um conceito mediante um único tipo de instrumento avaliativo, como o teste oral ou escrito. A avaliação, portanto, é vista como “a obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o duplo objetivo de proporcionar um *feedback* útil aos indivíduos e informações proveitosas para a comunidade circundante” (GARDNER, 1993, p.151). Sendo assim, um teste escrito ou oral não poderá informar sobre os potenciais dos estudantes e, portanto, fornece poucos dados sobre o desenvolvimento e as capacidades individuais. O tipo de avaliação valorizado pelas inteligências múltiplas vai além da aferição de notas; é aquele que permite aos estudantes utilizar-se de suas potencialidades para demonstrar sua aprendizagem. Essas podem ser especiais em cada conjunto de inteligências, permitindo que o indivíduo com potencial lingüístico, por exemplo, escreva um diário sobre o conhecimento adquirido em sala de aula ou apresente um artigo sobre o tópico discutido.

Em 1990, a Comissão Nacional de Exames e Política Pública dos Estados Unidos recomendou que os professores reestruturassem as suas formas de avaliações, permitindo aos estudantes uma variedade de tentativas que lhes oportunizassem a demonstração de seus conhecimentos, e que deixassem de usar notas como único critério de avaliação (CAMPBELL et al., 2000, p.262). Nas escolas brasileiras, a avaliação segue um padrão no qual todos os alunos, independente do seu potencial, são submetidos a testes escritos. Este procedimento, segundo a filosofia das IM, não valoriza a capacidade integral do aprendiz, pois não lhe permite

utilizar-se de diferentes maneiras de produzir ou reproduzir o que aprendeu. Para enriquecer esse momento tão crucial, sugere-se que o professor proporcione formas diferentes de avaliar, mediante a execução das atividades solicitadas de acordo com o perfil de inteligências dos avaliados. Uma das formas de avaliar pode ser realizada com a construção de um conjunto de dados sobre o progresso do estudante, seus avanços e, até mesmo, seus fracassos. Esse conjunto de dados pode ser adquirido por meio de amostras de trabalho, registros de experiências, fitas de áudio, entre outros (ARMSTRONG, 2001, p.121; CAMPBELL et al., 2000; GARDNER, 1993). Sabe-se das dificuldades do professor ao fazer um acompanhamento individualizado do progresso dos estudantes, mas, mesmo nas universidades, informalmente, o docente anotaria os acontecimentos mais significativos dos estudantes. Este registro poderia ser feito em um caderno ou fichas, no qual estaria registrado o nome do aluno, a turma, datas, turno, tipos de inteligências, inteligência predominante, descrição da ação, ou das ações, seguida de comentários relevantes (VITÓRIA ALVES, 2003, p.84). Na universidade, esta estratégia poderia ser utilizada, inicialmente, como observação das vantagens e desvantagem de tal procedimento. Outra forma de obter informações sobre o aprendiz e analisar seu desempenho é a aplicação dos diários dialogados (DDia). Usado por J. Staton no período de 1981 a 1983 como uma atividade para ensinar as crianças a ler e escrever nos Estados Unidos, por L. Miccoli em 1987 a 1989 como um processo de auto-avaliação no processo de aprendizagem de L2 no curso de Metodologia de Ensino e por outros pesquisadores, mostrou-se um instrumento útil para que os alunos pensem no seu progresso e para que os professores observem o crescimento individual dos estudantes (ALMEIDA FILHO, 1997, p.99). Seja por meio de um conjunto de amostras de atividades ou do uso de diálogos dialogados(DDia), o importante é reconhecer e aplicar diferentes formas de analisar o desempenho dos estudantes. Cabe ao professor a consciência de que a avaliação é o resultado de um processo de crescimento intelectual, emocional, cultural e integral do indivíduo como um estudante e cidadão do mundo.

### 3.6 O PLANEJAMENTO

Um planejamento por meio das Inteligências Múltiplas é bastante flexível e dependerá da forma como o professor pretende observar seus alunos nas suas diferentes inteligências. Segundo Christison (1998), Armstrong (2001), Campbell et al. (2000), e Richards e Rodgers (2001), não há um currículo recomendado ou preestabelecido a respeito de como proceder neste planejamento. Apesar disso, Christison (1996) afirma que poucas teorias têm sido tão utilizadas nos últimos anos por educadores americanos quanto a teoria das IM. Na perspectiva psicométrica, consideravam-se as altas pontuações dos estudantes nos testes, havia pouca preocupação com a daqueles que não apresentavam um bom desempenho nos testes de inteligência, sabia-se apenas que estes teriam dificuldades escolares e aqueles com altas pontuações teriam sucesso. Se houve algum trabalho, para melhorar o desempenho dos indivíduos com baixas pontuações, não foi divulgado no âmbito escolar na proporção que está sendo a teoria das Inteligências Múltiplas. Esta teoria não descarta as inteligências verbal-lingüística e lógico-matemática, altamente valorizadas pela corrente psicométrica, mas acrescenta outras que contribuem para que as diferenças individuais, nos vários conjuntos de inteligências, tenham também seu espaço na sala de aula, pois fora dela cantores, atletas, pintores, e outros, utilizam-se de suas inteligências para alcançar resultados altamente aceitos em diferentes contextos sociais. Os indivíduos contemplados com uma combinação específica da inteligência verbal-lingüística e inteligência lógico-matemática provavelmente terão sucesso em quase todos os tipos de testes formais, mesmo que não estejam particularmente aptos no domínio que está sendo investigado. Segundo Gardner, “a solução é desenvolver instrumentos que sejam justos para com as várias inteligências, que examinem diretamente a inteligência em operação ao invés de seguir através do desvio da linguagem e das faculdades lógicas” (GARDNER, 1993, p.153).

Para utilizar-se da teoria das inteligências múltiplas em sala de aula, Christison (1996), Armstrong (2001) e Campbell et al. (2000) sugerem a observação

de etapas importantes de um planejamento voltado às inteligências dos alunos. Dentro dessas etapas destacam-se a introdução à teoria, a aplicação do inventário, a categorização de atividades e a observação sistemática das ações dos estudantes. Todas elas são explicadas no decorrer da pesquisa. Segundo Christison, o professor, primeiramente, introduz o conceito de Inteligências Múltiplas por meio de uma atividade simples que chame a atenção dos estudantes. Armstrong (2001, p.55) sugere uma atividade chamada “Caçada à inteligência humana”<sup>19</sup> (em inglês *The Human Intelligence Hunt*). Nessa, os alunos percorrem a sala de aula, solicitando aos colegas que realizem ações contemplando as inteligências solicitadas pelo exercício. A seguir, o professor constrói o seu perfil de inteligências mediante um inventário e, logo depois, sugere aos alunos que construam o seu próprio (Anexos 2 e 3). Um inventário consiste numa “pequena lista de checagem que permite ao estudante e ao professor criar um perfil próprio de IM e usá-lo como um guia para refletir sobre as experiências de aprendizagem” (Richards e Rodgers, 2001). O inventário não se caracteriza como teste porque é apenas um guia ou uma forma básica para obter informações pessoais de si mesmo e dos estudantes, pois “nenhum teste pode determinar precisamente a natureza ou a qualidade das inteligências de uma pessoa” (ARMSTRONG, 2001, p.37).

Antes de iniciar o processo de aplicação, sugere-se que o professor identifique e categorize as atividades, freqüentemente usadas em sala de aula de Língua Inglesa, semelhantes às estabelecidas por Christison, apresentadas na página 45 dessa dissertação, pois isso facilitaria a procura por atividades e a identificação dos vários tipos de inteligências. Após a categorização, o professor pode fazer uma investigação pessoal em sala de aula a partir das atividades selecionadas, ou seja, examiná-las mediante a aplicação prática, empregando-as, observando as inteligências contempladas em cada uma delas e, finalmente, desenvolvendo diferentes formas de avaliação que estejam relacionadas às

---

<sup>19</sup>Para exemplo, ver quadro 3 na página 69.

inteligências dos alunos. Salienta-se que “quanto mais conscientes os alunos estão de suas inteligências e de como elas funcionam, mais eles saberão como usá-las para acessar as informações necessárias” (CHRISTISON, 1998, p.9).

As contribuições de Christison (1999) à aplicação da teoria das IM, no ensino e na aprendizagem de L2, são retiradas de sua experiência pessoal e de sua prática com professores atuantes no ensino de L2 e alunos adultos aprendizes de segunda língua nos Estados Unidos. Seu trabalho envolve a conscientização do aprendiz e suas potencialidades e do professor no seu papel de educador. Primeiramente, a autora argumenta que as IM aparecem como uma espécie de instrumento que vem auxiliar o estudante na compreensão de seus potenciais e preferências de aprendizagem e o professor na compreensão das inteligências de seus alunos. Em seguida, afirma que a teoria pode ser pensada também como uma orientação para ajudar o professor por meio do fornecimento de subsídios instrucionais para que os estudantes possam aprender e demonstrar seus conhecimentos, assim como do ponto de vista do professor, a teoria pode contribuir para o desenvolvimento de planos de aulas que possam beneficiar os estudantes na proposição de atividades que considerem as suas necessidades e beneficiem suas capacidades. Para Christison, a teoria não se reduz em uma receita preestabelecida em forma de método, currículo ou técnica, mas configura-se como uma nova concepção de entender a inteligência e de como ela pode ser utilizada em sala de aula. Segundo a autora, trabalhar com as inteligências múltiplas significa uma oportunidade para aqueles indivíduos adultos que não puderam demonstrar o seu potencial em salas de aulas tradicionais, as quais valorizam apenas aspectos envolvidos com a linguagem e cálculos.

Lazear (apud CHRISTISON, 1998, p.10) também oferece exemplos de como aplicar a teoria das IM, porém não faz referência à L2; no entanto, seu plano de aula pode ser adaptado e direcionado. Lazear apresenta uma alternativa de uso da teoria que envolve quatro estágios. São eles:

- O despertar da inteligência. Uma inteligência em particular pode ser acordada por meio de exercícios e atividades que envolvam os cinco sentidos, a intuição e metacognição. Exemplo: Se o professor estiver trabalhando com nomes de plantas, flores ou ervas, é interessante que ele leve alguns exemplares para que o aprendiz possa cheirar, tocar, observar as cores etc.
- Enriquecendo a inteligência. Os exemplares trazidos para a sala de aula podem servir para que o professor continue o processo pedindo para os estudantes que descrevam a flor, a planta ou a erva usando o toque, o olfato, a visão etc.
- Ensinar para e com a inteligência. O professor deve estruturar as aulas enfatizando e usando diferentes inteligências no processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes deverão trabalhar em grupo, nessa fase seguindo as instruções do professor.
- Relacionar as inteligências: neste estágio objetiva-se uma ligação entre a inteligência e a vida cotidiana dos estudantes, observado os problemas de interação e adaptação, dos desafios impostos pela vida escolar e social. Os estudantes são convidados a responder perguntas referentes ao trabalho desenvolvido, tais como:
  - Que parte da aula foi melhor?
  - O que você aprendeu?
  - Do que não gostou?
  - Você gosta de trabalhar sozinho ou em grupo?

Essas atividades podem ser adaptadas de acordo com os tópicos a serem trabalhados em sala de aula.

Outra forma de utilizar as IM na sala de aula é por meio de um planejamento de aula/unidade com atividades organizadas dentro de um tema ou de propostas interdisciplinares (CAMPBELL et al., 2000, p.234). Embora o quadro a seguir não apresente um exemplo de uma aula de L2, está incluído aqui como uma demonstração de como unir as inteligências com um conteúdo interdisciplinar e



temático, de acordo com Campbell. O referido autor não apresenta um plano de aula de L2 nos moldes abaixo, mas, mediante a consideração deste exemplo, elaborou-se o plano de aula apresentado na página 68.

QUADRO 1- MODELO DE PLANO DE AULA INTERDISCIPLINAR

**Título da aula/unidade:** Resolução de Equações algébricas

**Objetivos da aula/unidade:** Os alunos aprendem a resolver equações através de 5 inteligências

**Resultado(s) previsto(s) para os aluno(s):** Os alunos serão capazes de explicar e aplicar os conceitos e os processos de resolução das equações.

**Recursos ou material da aula:** livros-textos, canetinhas coloridas, CD e toca CDs

#### **Atividades de Aprendizagem**

##### **Lingüísticas**

Aos pares, os estudantes lêem, discutem e questionam as informações do livro.

##### **Corporais**

Não se aplicam.

##### **Visuais/espaciais**

Professor e alunos criam um sistema de cores dos vários passos na resolução de equações algébricas.  
Alunos resolvem equações codificadas em cores.

##### **Musical**

Os estudantes criam letras de músicas para a melodia de "When Johnny comes marching Home" que expliquem as leis comutativa, associativa e distributiva.

##### **Lógico/matemática**

Em pequenos grupos, os alunos desenvolvem fluxogramas a serem usados na resolução das equações.

##### **Interpessoal**

Incluídas em outras atividades: dá-se ênfase as habilidades sociais de ouvir com atenção, participar e usar as idéias dos colegas como base.

##### **Interpessoal**

Individualmente, cada estudante pode identificar duas variáveis em sua vida e explicar como elas funcionam de maneira semelhante a equação.

Seqüência da aula/ unidade: \_\_\_\_\_

Procedimentos de avaliação \_\_\_\_\_

Campbell (2000), Armstrong (2001) e Vitória Alves (2003) sugerem que as atividades estejam dentro de uma instrução temática e/ou interdisciplinar para que não fiquem desconectadas ou descontextualizadas, pois os “temas atravessam as tradicionais fronteiras curriculares, entrelaçam assuntos e habilidades que são encontradas naturalmente na vida proporcionando aos alunos oportunidades de usar as suas inteligências múltiplas de maneira prática” (ARMSTRONG, 2001, p.68) e a interdisciplinaridade “requer que as disciplinas, dentro de suas diversas áreas de conhecimento, superem a fragmentação e se articulem de acordo com uma lógica de estimulação de habilidades, construção ou redefinição de competências” (VITÓRIA ALVES, 2003. p.30). Cabe ao professor rever o trabalho realizado em sala de aula e considerar o fato de que alguns aprendizes podem estar em desvantagem na aprendizagem com a desconsideração das Inteligências Múltiplas nas atividades programadas.

As inteligências podem ser trabalhadas também por meio de projetos ou direcionadas pelo professor (*teacher-fronted classroom*). Os projetos podem ser organizados de diversas formas, porém sempre relacionados ao desenvolvimento da IM. Um exemplo de projeto pode ser pensado com o envolvimento de estudantes universitários num objetivo único de criar um centro de desenvolvimento de inteligências, ensinando Língua Inglesa por meio de gravuras, da música, de atividades corporais ou, ainda, propondo uma alternativa de ensino que enfoque as quatro habilidades e as IM. À medida que eles conhecessem a si mesmos, mediante um estudo aprofundado da teoria para poder trabalharem nesses projetos, estariam também desenvolvendo outras pessoas. Para realizar este projeto, os estudantes precisam estar fortemente inteirados sobre a teoria. Num trabalho como este, planejar-se-ia a execução do projeto, identificando os recursos, os materiais necessários, os objetivos, as informações necessárias, as fases, entre outros (CAMPBELL et al., 2000, p.250). Já o direcionamento de atividades pelo professor consiste basicamente na proposta desta pesquisa, pois este organiza a sua aula ao redor de um conjunto delas, organizadas de acordo com o perfil das inteligências

dos estudantes. Nesse conjunto de atividades há uma forma de direcionamento para a aplicação do modelo das IM chamada de a Variedade é o tempero – *Variety is the spice* (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.119), isto significa que é a variedade de inteligências trabalhadas que enriquece a aula.

A proposição da teoria das IM constitui-se num alerta para os psicólogos e educadores a respeito das linguagens não-verbais e as contribuições que estas podem trazer para a aprendizagem. A consciência disto pode ser útil no planejamento de aulas, pois direciona o olhar do professor para as falhas ou os pontos relevantes das atividades comumente trabalhadas na sala de aula e dos conjuntos de inteligências dos estudantes, pois “há diferentes doses de inteligência em cada estudante alertando que a rota de aprendizagem usada por cada um deles é única” (FLETCHER, 2001, p.30). Da mesma maneira que o professor tem seu próprio perfil de inteligências, podendo afetar a forma como ensina, os alunos têm um perfil próprio de aprendizagem que pode afetar a forma como aprendem. As inteligências deveriam ser trabalhadas a partir de atividades que as integrem (Anexo), porém dependerá do professor qual inteligência será observada para que umas não sejam privilegiadas e outras excluídas (TANNER, 2001, p.41).

Após analisar as alternativas e as observações quanto à aplicação da teoria, os planos de aula, a relação entre inteligências, atividades e as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) optou-se por considerar algumas orientações de Christison, porque, apesar de seu procedimento de aplicação estar mais direcionado aos futuros educadores de L2, não contempla um esquema de conexões entre IM e o envolvimento das quatro habilidades em Língua Inglesa, como Tanner faz, nem tampouco apresenta exemplo de plano de aula como Campbell. O planejamento, portanto, não ficou restrito às orientações propostas por Christison, mas contemplou idéias de Tanner (2001) e Campbell et al. (2000).

Após familiarizar-se com elementos necessários à aplicação da teoria da IM, os passos foram estruturados da seguinte forma:

- a) Primeiramente, percebe-se a importância da consciência do professor sobre o seu perfil de inteligências e dos fundamentos da teoria;
- b) Em segundo lugar, o conhecimento do perfil dos estudantes por meio de um inventário faz-se necessário como ponto de partida para a observação de suas potencialidades;
- c) Na seqüência sugere-se que o plano de aula, plano de curso ou planejamento curricular sejam direcionados tematicamente ou interdisciplinarmente;
- d) Depois, solicita-se que sejam observados os seguintes procedimentos na aplicação da teoria como plano de ensino/unidade:
  - Abordar o assunto a partir de uma atividade que permita aos estudantes refletir sobre suas habilidades e dos demais participantes da sala de aula;
  - Retirar as atividades do livro didático ou das aulas cotidianas e relacioná-las às IM, num processo contínuo de investigação do desenvolvimento das potencialidades dos estudantes;
  - Aplicar o plano de aula, plano de curso ou grade curricular e observar quais os pontos fortes e fracos presentes no procedimento;
  - Avaliar de acordo com o tipo de inteligência mais predominante dos estudantes, ou seja, dar-lhes oportunidade de demonstrar o que aprenderam por meio de formas variadas de acordo com os potenciais de cada um;
- e) E, finalmente, revisar e avaliar o planejamento constantemente observando os pontos fracos do processo.

Da observação, dos exemplos e das sugestões sobre a aplicação da teoria, estruturou-se um cronograma de atividades que pudesse ser aplicado nas turmas do 3.º e 4.º anos do Curso de Letras, observando as especificidades dos envolvidos. Para isso, nas atividades escolhidas, adotou-se o nível intermediário como domínio

de L2. A busca por atividades que contemplassem as IM foi extensa e contínua, pois o material direcionado a este tipo de pesquisa é ainda escasso no Brasil. A estruturação do cronograma de atividades foi o processo mais longo da pesquisa por tratar-se de um processo que exigia a conexão entre atividades que enfocassem as habilidades da língua-alvo e as IM dentro de um tema específico. A escolha do tema, envolvendo a Literatura Infantil, deve-se, primeiramente, à sua flexibilidade temática, em segundo lugar porque envolve a verbalização, a audição, a visualização de imagens, permite a dramatização e, finalmente, porque “a literatura ajuda os estudantes a tornarem-se ativamente envolvidos, seja intelectualmente ou emocionalmente, na aprendizagem da Língua Inglesa” (LAZAR, 1993, p.24). Apesar das dificuldades encontradas aplicou-se o cronograma de atividades e observou-se, mediante o relato dos estudantes, como esse procedimento poderia contribuir na aprendizagem de L2. Essa contribuição será discutida nos capítulos seguintes, assim como o tipo de pesquisa aplicada e a forma de aplicação da teoria.

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA DA PESQUISA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O método escolhido para embasar este trabalho é o da pesquisa-ação. Primeiramente, porque se trata de uma pesquisa realizada em sala de aula de língua inglesa, com o objetivo de unir a reflexão sobre a prática de ensino na valorização das inteligências múltiplas que a compõe e, segundo, porque tem a intenção de observar as reações do estudante na aplicação de uma alternativa de ensino que venha auxiliá-lo na aprendizagem de L2.

#### 4.1 PESQUISA-AÇÃO

Pesquisar é um processo que envolve a manifestação de um problema ou hipótese, o levantamento de dados ou de evidências relevantes na contribuição para discussão ou comprovação dos problemas ou das hipóteses, bem como a análise e interpretação destes dados. Pesquisar, portanto, é um processo ordenado de investigação que consiste de três elementos: uma pergunta, um problema ou hipótese; os dados, a análise e a interpretação dos dados. Qualquer atividade de pesquisa que não contemple essas informações não poderá ser classificada como pesquisa (NUNAN, 1992, p.3).

Há diferentes modos de pesquisar, construir informações novas e de contribuir para a transformação da realidade; um deles é por meio da pesquisa-ação, cuja criação é atribuída a Kurt Lewin e foi aplicada com a intenção de pesquisar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos (ANDRÉ, 1995, p.31).

Com denominação de investigação-ação, esse tipo de metodologia é descrito, nos livros da época de 1950, como uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador (ANDRÉ, 1995, p.31). A pesquisa-ação não é planejada para preencher as exigências da tese ou para publicar artigos em jornais,

mas como forma de melhorar a compreensão do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula (BROWN, 1994a, p.437). Ela é conduzida por professores de prática de ensino, mais do que por outros tipos de pesquisadores, na observação de sua própria prática e de prática da sala de aula; é colaborativa e apresenta como objetivo a ser atingido a mudança da atual situação do ambiente pesquisado para outra que possa produzir condições melhores para o grupo. A pesquisa-ação é caracteristicamente situacional, preocupada com a identificação e solução de problemas de um contexto específico e também compartilha da opinião de que uma ação tem por objetivo melhorar a situação dos envolvidos ou do contexto educacional em que está ocorrendo a pesquisa (NUNAN, 1992, p.18).

Esse tipo de pesquisa apresenta características próprias (BRANDÃO, 1987, p.72), que servem para compreender melhor a sua extensão, seja no ambiente escolar, seja fora dele. São elas:

- O trabalho interativo entre pesquisa e ação: Há entre a pesquisa e a ação uma dialética, pois, à medida que uma se desenvolve, a outra a acompanha numa simbiose contínua e benéfica. Esta simbiose pode ser percebida na execução da pesquisa – A Sala de Aula na Perspectiva das Inteligências Múltiplas: Aplicações e Implicações –, pois ao tentar responder sobre as influências da teoria das inteligências múltiplas na aprendizagem de L2, houve necessidade de observar e participar da ação dos estudantes no reconhecimento de suas potencialidades levando-os a agir de forma diferenciada na condução de sua aprendizagem;
- A intervenção em situações reais de aprendizagem: Diferente da pesquisa laboratorial, a pesquisa-ação tem a intenção de intervir em situações naturais e reais, trabalhando com um conjunto de indivíduos dentro de seu mundo habitual. Embora na pesquisa referida anteriormente o pesquisador tenha planejado uma situação de valorização e investigação

sobre as ações dos estudantes, por meio de atividades organizadas, não houve qualquer modificação no ambiente físico;

- A restrição do grupo a ser trabalhado, o que permite um controle maior e melhor do processo. Este tipo de pesquisa é próprio para observar e analisar um grupo pequeno de participantes, possibilitando um controle melhor do processo, bem como uma melhor avaliação dos resultados.
- A pesquisa colocada a serviço de um grupo que enfrenta e convive diariamente com problemas dentro ou fora da sala de aula, na sociedade ou no campo: a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções de seus problemas (THIOLLENT, 2003, p.75), assim como permite o trabalho com grupos menos favorecidos nos bairros, no campo ou locais que possam ser observados e modificados por este tipo de pesquisa;
- A pesquisa-ação consiste num processo educativo permitindo, mediante a participação dos pesquisados e da discussão dos resultados, a percepção da situação dos indivíduos na inserção do problema, bem como as possibilidades de mudança.
- A pesquisa-ação supõe a participação efetiva dos interessados na organização de uma proposta de trabalho realizada em torno de uma ação planejada e de intervenção que possa contribuir para que ocorram mudanças dentro da situação investigada. Apesar de propor a participação efetiva dos participantes nessa pesquisa, esta não se traduz como pesquisa participante, pois, diferente desta última, a pesquisa-ação volta-se para o pesquisado mais do que para a relação entre pesquisador e o grupo pesquisado, quer na compartilha de papéis, quer na de pequenos hábitos.

Segundo Moita Lopes (1996), as investigações tradicionais na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil na sala de aula valorizam demasiadamente a



teoria ou investigam o produto final de determinado estudo teórico. Na primeira, as informações oriundas de pesquisas, como da Lingüística, por exemplo, apresentam questões pertinentes à sala de aula sem que se tenha aplicado o objeto sob investigação ou considerados os elementos partícipes da dinâmica escolar. Na segunda, as investigações são levadas à sala para analisar o resultado do estudo de uma determinada teoria, envolvendo um grupo experimental e de controle e de testes que poderão comprovar ou não a hipótese testada. A sala de aula de línguas, na investigação sobre o processo de ensinar e aprender línguas, tende de acordo com Moita Lopes para três tipos básicos de pesquisa: a pesquisa diagnóstica, a pesquisa de intervenção e a pesquisa-ação. Na pesquisa diagnóstica o objetivo consiste em analisar como a prática de ensinar e aprender línguas ocorre na sala de aula, mediante a investigação do professor e do aluno e suas interações. Na pesquisa de intervenção, relacionada também com a pesquisa-ação (ANDRÉ, 1995, p.33), o objeto de investigação está na ação sobre a possibilidade de alterar a situação habitual da sala de aula. Esta última parece influenciar as decisões futuras do professor sobre este local de ensino, à medida que passa a perceber o contexto educacional como um processo de crescimento pessoal que exige reflexão, mudança e compromisso.

Como pesquisa-ação sobre a sala e aula de L2, Widdowson (1991), por exemplo, sugere que o ensino de línguas poderia ser trabalhado por meio da associação com as disciplinas escolares, alegando que o ensino estaria baseado na própria realidade e experiência da criança. Neste sentido, outras formas de pesquisas podem ser praticadas em sala de aula, não apenas como resultado de uma discussão teórica, mas também como necessidade do professor de melhorar a sua prática e a aprendizagem dos estudantes. Para Moita Lopes, o professor é um pesquisador que transforma a pesquisa “numa maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula e como uma forma de avanço educacional” (MOITA LOPES, 1996).

Diante das tendências das pesquisas em L2, considera-se a aplicação da teoria das IM na sala de aula de línguas como uma forma de propiciar aos estudantes e ao professor uma maneira diferenciada de compreender a sala de aula, de como gerar o conhecimento sobre as possíveis inteligências que a compõem e de como um trabalho nessa perspectiva pode ajudar na aprendizagem de L2. A aplicação das IM pode ser considerada como avanço educacional, pois fornece informações sobre a reação de um grupo estudado diante de uma nova perspectiva de evidenciar seus potenciais e habilidades; ao mesmo tempo, gera conhecimento pelo envolvimento reflexivo do professor no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira, mediante tentativas para melhorar a sua atuação como professor e pesquisador. Não se entende a aplicação dessa pesquisa como a investigação de um produto vindo da psicologia mas, conforme se mencionou anteriormente, como uma forma de gerar conhecimento sobre um espaço educacional e sobre as diferentes habilidades e capacidades individuais presentes na sala de aula.

Uma pesquisa-ação consiste no envolvimento de um plano de ação que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento, controle da ação planejada e no relato do processo (ANDRÉ, 1995). Sendo assim, o plano de ação, nesta pesquisa, consiste na proposição de uma forma diferenciada de observar as diferenças individuais por meio de um planejamento de atividades que envolva a conscientização dos estudantes dos 3.º e 4.º anos do Curso de Letras do conjunto de inteligências que possuem, bem como daquelas mais e menos latentes, tornando-as uma espécie de ferramenta na aprendizagem de L2 e, na perspectiva do professor, contribuir para que os estudantes demonstrem sua aprendizagem de forma diferente da habitual (escrita e leitura).

Esse tipo de pesquisa não é constituído por etapas rígidas, e parece haver uma flexibilidade quando se trabalha com ela, pois há um constante vaivém de fases. Nunan (1992), Gil (1991) e Moita Lopes (1996) sugerem etapas para o seu procedimento, no entanto, percebe-se que estas servem como sugestão de encaminhamento, pois este tipo de investigação é recente no contexto brasileiro,

se comparado a outros mais tradicionais. Das fases ou etapas apresentadas numa pesquisa-ação encontram-se:

- a familiarização do processo da pesquisa-ação;
- a intervenção ou ação na prática;
- a análise e interpretação dos dados;
- o relatório;
- a divulgação dos resultados;
- a negociação de novas questões de pesquisa.

A pesquisa-ação, enfim, envolve o professor na reflexão sobre o seu envolvimento com a sala de aula e com a aprendizagem numa tarefa investigativa que o faz construir “uma compreensão mais perspicaz sobre sua sala de aula e acumule evidência para a teorização” (MOITA LOPES, 1996, p.186).

#### 4.2 O LOCAL DA PESQUISA, O GRUPO PESQUISADO E O PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Esta pesquisa teve como campo de atuação a Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Unicentro, *Campus* Universitário de Irati. Para ter acesso à Unicentro como pesquisadora, foi protocolizado o pedido por meio de um ofício para o Centro de Ciências Humanas e para a chefia do Departamento de Letras solicitando permissão para a execução da mesma. Em seguida, a professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa foi consultada e, prontamente, concedeu um espaço para executar o trabalho de pesquisa, preparando os estudantes para o início das atividades. A pesquisadora foi orientada a não solicitar a presença da professora regente na sala de aula.

Dois grupos de estudantes foram convidados a participar da investigação: o grupo do 3.º ano e 4.º ano com 5 alunos e o grupo do 4.º com 7 alunos, ambos estudantes do Curso de Letras – habilitação em Língua Inglesa do período noturno.

Os alunos do grupo A apresentam uma faixa etária de 21 a 33 anos, sendo 3 alunos e 2 alunas e do grupo B de 21 a 32 anos, sendo 6 alunas e um aluno.

A pesquisa teve início no dia 11 de maio de 2004 e finalizou no dia 7 de junho de 2004. As aulas no terceiro ano ocorreram nas três primeiras aulas de segunda-feira e, no 4.º ano, nas três primeiras aulas de terça-feira, num total de 12 aulas em cada uma das turmas.

Antes de iniciar a análise e a descrição do processo transcorrido na pesquisa, é importante lembrar que a apresentação das IM como uma alternativa de ensino de L2 constitui-se no objetivo principal desta pesquisa, descrevendo o procedimento de aplicação e analisando os efeitos positivos à aprendizagem de L2. Assim, para melhor compreensão, este capítulo foi dividido em duas etapas: a primeira descreve e analisa a pesquisa a partir das atividades executadas em sala de aula da sua relação com os tipos de inteligências observadas; a segunda descreve e analisa as informações dos estudantes sobre a execução e a aplicação da teoria. Ambas procuram enfocar as influências da teoria à aprendizagem.

#### 4.3 A IMPORTÂNCIA DA TEORIA NA UNIVERSIDADE

A teoria das IM, como alternativa de aplicação, envolve um conjunto de fatores que contemplam desde o envolvimento da direção, dos professores, dos alunos e, até mesmo, do Estado quanto à reorganização da estrutura curricular. Diante disso, esta pesquisa não tem pretensões de propor mudanças, mas, intrinsecamente, traz a necessidade de compreender a teoria por meio de uma aplicação prática ao ensino de segunda língua, na tentativa de observar o estudante, na aprendizagem de um idioma, dentro de uma nova perspectiva. Espera-se que, ao possibilitar discussões, surjam perguntas que levem ao amadurecimento de idéias e, deste amadurecimento, chegue-se a um determinado consenso ou à apresentação de novas idéias, tornando o processo educacional reflexivo e cíclico. Percebe-se que, ao conduzir a teoria até a universidade como uma pesquisa, assume-se uma responsabilidade proporcionalmente maior e igualmente complicada, pois ainda não

se têm informações suficientes quanto ao benefício que o aluno adulto poderá obter de uma instrução embasada em seu conjunto de inteligências ou de sua inteligência predominante. No entanto, entende-se que a teoria tem uma implicação direta no estudo das diferenças individuais por procurar compreender cada estudante a partir de suas percepções e preferências e envolve ainda uma tentativa de refletir sobre um conceito de inteligência mais humano e menos mensurável. Sendo assim, não se tem a pretensão de propor uma nova metodologia, mas de refletir sobre uma alternativa de ensino que contribua para uma educação integral do indivíduo, em conjunto com a aprendizagem de L2 (ARMSTRONG, 2001; VITÓRIA ALVES, 2003; SILVA ALVES, 2002).

O ensino de Língua Inglesa na universidade pública trabalha na perspectiva de que os alunos têm domínio de conteúdo suficiente para acompanhar o ensino superior. Sabe-se, porém, que há uma grande variedade no conhecimento da língua em foco trazida pelos estudantes até a universidade, as quais dificilmente são superadas durante o curso. Em vista da heterogeneidade do conhecimento acumulado pelos estudantes que chegam até este nível de escolaridade, e da dificuldade em nivelá-los quanto ao conhecimento lingüístico, faz-se necessário repensar o ensino de inglês nas instituições públicas de ensino superior (WALKER, 2003).

Considerando que uma mudança começa a partir da consciência de que ela é realmente necessária, a teoria das Inteligências Múltiplas pode ser uma opção quando se percebe, na universidade pública, a necessidade de uma educação para o entendimento. Este entendimento é reconhecido quando o estudante “é capaz de aplicar conhecimentos, conceitos ou habilidades adquiridos em algum tipo de ambiente educacional, em um novo exemplo ou situação em que este conhecimento é relevante” (GARDNER, 1993, p.162). A aplicação dos conhecimentos, conceitos e, ou, habilidades apreendidas pelos estudantes comungam com o objetivo do Conselho Nacional de Educação, na formação do indivíduo que freqüenta o ensino superior, especialmente o estudante do Curso de Letras, pois supõe-se que um estudante, mesmo não sendo nativo, possa no final do curso dominar a leitura, a fala, a audição e a escrita em Língua Inglesa (CNE, parecer 492, diretrizes

curriculares), além de interagir com as outras inteligências que participam do processo comunicativo necessárias ao ensino da língua (GARDNER, 1993, p.177). Para que o estudante possa dominar a língua e, ainda, interagir com outras inteligências pressupõe-se uma preparação intensa que o leve para este fim; caso esta preparação não ocorra, somente os estudantes que se adaptam ao tipo de sala de aula que se tem hoje (baseada na inteligência verbal-lingüística e lógico-matemática) poderão ter sucesso como professores, pois estarão repetindo o mesmo procedimento através dos quais foram bem-sucedidos na escola (ALVES, 2003; ANTUNES, 1998). A educação voltada para o entendimento aparece fortemente defendida na teoria de Gardner (ASSMANN, 1998, p.119), chamando a atenção para a valorização das maneiras especiais e próprias que os alunos têm para aprender, alertando que, no processo utilizado pelos estudantes para a compreensão do que é ensinado nas escolas e universidades, são utilizadas diferentes estratégias mentais, ainda desconhecidas do professor. Portanto, infere-se que tanto a linguagem quanto a forma de conduzir a aprendizagem não devem ser vistas como “algo separado de outros aspectos da comunicação como a música, as atividades corporais e o relacionamento interpessoal, mas integrada a eles” (RICHARDS e RODGERS, 2001).

#### 4.4 ATIVIDADES EXECUTADAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Considerando o encadeamento das atividades, proposto no final do Capítulo 3, aplicou-se na sala de aula de Língua Inglesa na Unicentro/ Universidade Estadual do Centro-Oeste uma alternativa de trabalho com enfoque na teoria das Inteligências Múltiplas, sendo que, nos dias 10 e 11 de maio de 2004, trabalhou-se a abordagem à teoria, a construção do inventário e as duas primeiras atividades programadas. Como seqüência da pesquisa foram empregadas, nos dias 17 e 18 de maio, as atividades seqüenciais 3, 4, 5 e 6 e aplicou-se a última atividade nos dias 31 de maio e 1.º de junho de 2004.

Esta pesquisa pode ser observada de duas maneiras diferentes, que se completam como processo de investigação. A primeira, como se mencionou anteriormente, oferece exemplos de alternativas de ensino/aprendizagem das IM e a

segunda, discutida ao longo destes dois capítulos, fornece elementos sobre a manifestação dessas inteligências na aplicação de atividades específicas. Como alternativa de ensino/aprendizagem apresenta modelos de planos de aula que, embora possam ser considerados desnecessários para os professores experientes, são importantes para os iniciantes. Esses planos de aula apresentam certos elementos básicos comuns a todos os outros. São eles: objetivo geral, objetivo específico, materiais e equipamentos, procedimentos e avaliação (BROWN, 1994b, p.396).

Ao colocar o cronograma de atividades previsto para a execução desta pesquisa dentro de um plano de aula, tem-se o seguinte resultado:

QUADRO 2 - EXEMPLO DE PLANO DE AULA APLICADO ÀS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DE L2

<p><b>Título da aula/unidade:</b> Integrando inteligências múltiplas e o emprego do verbo no tempo passado.</p> <p><b>Objetivos da aula/unidade:</b> Analisar o emprego dos verbos no tempo passado durante a apresentação da história Cinderela, seja ela escrita ou falada, bem como valorizar o uso das inteligências predominantes na execução da atividade.</p> <p><b>Resultado(s) previsto (s) para os aluno(s):</b> Os alunos serão capazes de utilizar os verbos no tempo passado e poderão apresentar desenvolvimentos no uso de suas capacidades específicas.</p> <p><b>Recursos ou material da aula:</b> gravuras, TV, música, fita VHS, material digitado.</p>		
	ATIVIDADES	
<p><b>Lingüísticas</b></p> <p>a) Diálogo com os estudantes a respeito de suas histórias infantis preferidas</p>	<p><b>Interpessoal</b></p> <p>b) Trocar informações com o colega sobre o texto dos irmãos Grimm.</p>	<p><b>Todas as inteligências em ação</b></p> <p>c) Ouvir a primeira parte da história Cinderela e apresentar a passagem que mais chamou a atenção por meio de gravuras, expressão corporal, mímicas, uma frase, um esquema etc.</p> <p>h) Recontar a história mudando o final utilizando suas inteligências predominantes.</p>
<p><b>Visuais/espaciais</b></p> <p>e) Olhar as gravuras da história Cinderela e continuar a narração da história.</p>	<p><b>Lógico/matemática</b></p> <p>Não se aplica.</p>	<p><b>Interpessoal</b></p> <p>f)- Ouvir a seqüência da história e observar o emprego dos verbos, analisando a construção individual da continuação da história executada na atividade.</p>
<p><b>Corporais</b></p> <p>d) Contempladas por meio das atividades que permitiam o uso livre das inteligências.</p>	<p><b>Musical</b></p> <p>g) Ouvir a música do filme Cinderela e completar os espaços.</p>	
<p><b>Procedimentos de avaliação:</b> A avaliação poderá ser realizada mediante a observação da criatividade do estudante na finalização da história, no uso dos verbos no passado e na consideração do envolvimento de seus conjuntos específicos de inteligências.</p>		

FONTE: Adaptado de Campbell et al. (2000)

Ressalta-se que as inteligências estão contempladas na maioria das atividades. Esta divisão de atividades e tipos de inteligências faz-se necessária apenas para que o leitor possa observar com maior clareza como elas se integram, as atividades e os tipos de inteligências, ao mesmo tempo em que se pode relacioná-las com situações específicas.

#### 4.4.1 Abordagem à Teoria

Nos dias 10 e 11 de maio de 2004, os estudantes foram “acordados” (LAZEAR, 1991) para a teoria das IM por meio da atividade Caçada à inteligência Humana (ARMSTRONG, 2001; CHRISTISON, 1996). A finalidade desse tipo de abordagem consiste em permitir que os estudantes observem a ação de suas habilidades e de seus colegas. Nessa atividade, os estudantes deveriam percorrer a sala de aula e marcar com um x, em seu papel, todas as vezes que algum colega conseguisse cumprir com sucesso as solicitações propostas pela atividade. Além de responder sim ou não, os estudantes deveriam executá-las. Os estudantes decidiriam, marcando com x, aquelas que consideravam como executadas.

QUADRO 3 - EXEMPLO DE ATIVIDADE PARA INTRODUÇÃO DA TEORIA

	ST1		ST2		ST3		ST4		ST5		ST6	
	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Find someone who...												
- can tell a fairy tale in a few minutes...												
- can create an enigma...												
- can draw a good picture...												
- can present you a choreography...												
- feels happy doing this kind of activity...												
- prefers to remain in his/her place...												
- can play a musical instrument...												

FONTE: Adaptado de Armstrong (2001, p.55)

Observou-se durante a execução da atividade que os estudantes pareciam tímidos. Ao aproximar-se para acompanhar o desenvolvimento do trabalho, eles ficavam constrangidos e paravam de falar. Ao afastar-se deles, reiniciavam a



atividade. A observação continuou a ser feita à distância. Percebe-se que, aos poucos, os estudantes engajavam-se na execução da atividade. Pareciam mais relaxados ao finalizá-la.

Após a atividade, conversou-se sobre a importância do desenvolvimento dos potenciais de cada indivíduo e do respeito às diferenças existentes em sala de aula. Houve participação dos estudantes nas discussões quando informaram sobre o desconhecimento da teoria das IM e quando demonstraram a curiosidade sobre o desenvolvimento das potencialidades individuais. Mostraram-se tranquilos quanto à proposta da pesquisa e interessados na essência da teoria (ou seja, na idéia de que todas as pessoas têm um conjunto de inteligências no qual umas são mais e outras menos predominantes).

#### 4.4.2 Construção do Perfil Individual

O segundo procedimento executado, nos dias 10 e 11 de maio de 2004, deu-se com a construção do perfil de inteligências dos estudantes. Eles foram convidados a fazer o inventário das inteligências múltiplas (Anexo 2) proposto por Christison (1996). O inventário oferecido aos alunos compõe-se de um conjunto de frases que podem receber uma pontuação de 0, 1 ou 2. Os estudantes deveriam colocar 0 (zero) na frente de frases das quais discordassem, 1 (um) na frente daquelas que não tivessem certeza se concordavam ou não e 2 (dois) na frente daquelas com as quais concordassem fortemente. Uma inteligência, segundo a pontuação do inventário, poderia variar entre o mínimo de 0 (zero) ponto e o máximo de 12 (doze) pontos.

O conjunto de inteligências de cada estudante ficou representado da seguinte forma:

QUADRO 4 - REPRESENTAÇÃO DO CONJUNTO DE INTELIGÊNCIAS DO GRUPO A

ST	CONJUNTO DE INTELIGÊNCIAS						
	Verbal Linguística	Musical	Matemática	Visual- espacial	Corporal	Interpessoal	Intrapessoal
1	6	8	5	7	7	10	2
2	6	3	7	9	8	3	10
3	5	5	6	5	7	8	8
4	8	5	3	10	6	7	7
5	5	7	7	7	4	8	9

QUADRO 5 - REPRESENTAÇÃO DO CONJUNTO DE INTELIGÊNCIAS DO GRUPO B

ST	CONJUNTO DE INTELIGÊNCIAS						
	Verbal Linguística	Musical	Matemática	Visual- espacial	Corporal	Interpessoal	Intrapessoal
1	8	7	5	9	5	7	8
2	9	2	2	8	5	9	3
3	8	11	7	3	8	8	6
4	8	2	5	7	5	10	8
5	7	5	6	7	9	10	6
6	7	2	5	9	4	10	2
7	6	1	6	9	10	11	6

A partir dos dois quadros apresentados observa-se que, hipoteticamente, há uma diversidade de inteligências interagindo na sala de aula, algumas mais evidentes e predominantes enquanto outras, menos. Observe:

#### • Grupo A

O ST1 apresentou maior pontuação na inteligência interpessoal (10), seguida da inteligência musical (8), e a menor pontuação na inteligência intrapessoal (2).

O ST2 apresentou também maior pontuação na inteligência intrapessoal (10), seguida da inteligência visual-espacial (9), e a menor pontuação coube às inteligências musical (3) e interpessoal (3).

O ST3 apresentou as maiores pontuações nas inteligências interpessoal (8) e intrapessoal (8), seguida da inteligência corporal (7), e as menores pontuações nas inteligências verbal-linguística, musical e visual-espacial (5).

O ST4 apresentou maior pontuação na inteligência visual-espacial (10), seguida da inteligência verbal-lingüística (8), e a menor pontuação na inteligência matemática (3).

O ST5 da turma A apresentou a pontuação mais alta na inteligência intrapessoal (9), seguida da inteligência interpessoal (8), e, a menor pontuação foi na inteligência corporal (4).

#### • Grupo B

O ST1, da turma B, apresentou maior pontuação na inteligência visual-espacial (9), seguida das inteligências intrapessoal (8) e verbal-lingüística (8), e as menores pontuações nas inteligências matemática (5) e corporal (5).

O ST2 apresentou altas pontuações nas inteligências verbal-lingüística (9) e interpessoal (9), seguida da inteligência visual-espacial (8), e as menores pontuações nas inteligências musical e matemática (2).

A maior pontuação do ST3 foi na inteligência musical (11), seguida das inteligências corporal (8), interpessoal (8) e verbal-lingüística (8), e a menor pontuação foi na inteligência visual-espacial (3).

O ST4 apresentou a maior pontuação na inteligência interpessoal (10), seguida das inteligências intrapessoal e verbal-lingüística (8), e a menor pontuação foi na inteligência musical (2).

No perfil de inteligências do ST5, a inteligência interpessoal (10) recebeu a maior pontuação, seguida da inteligência corporal (9), e a menor pontuação na inteligência musical (5).

A maior pontuação do ST6 foi na inteligência interpessoal (10), seguida da inteligência visual-espacial (9), e as menores pontuações couberam às inteligências musical e intrapessoal (2).

O ST7 apresentou maior pontuação na inteligência interpessoal (11), seguida da inteligência corporal (10), e a menor pontuação na inteligência musical (1).

Informa-se que o quadro apresentado acima, bem como as observações feitas sobre o conjunto das inteligências dos estudantes servem para gerar hipóteses de

como os estudantes podem agir na sala de aula ou sugerir sobre quais características podem ser observadas nas atividades a serem empregadas para facilitar a aprendizagem de cada um deles. Observa-se também que o conjunto de inteligências pode ser variado, mas o perfil geral mostra semelhanças quanto à predominância das inteligências dos estudantes podendo facilitar o planejamento do professor. Enfatiza-se que esse perfil não se traduz em um tipo de testagem, mas numa forma de iniciar a observação dos tipos de inteligências e, ainda, verificar a sua relevância.

Procurou-se por meio das ações dos estudantes a observação do perfil apontado pelo inventário. É importante ressaltar que, do início ao fim do trabalho, os estudantes foram observados a fim de ressaltar suas inteligências predominantes, assim como desenvolver aquelas menos predominantes, pois “o melhor instrumento isolado para avaliar as inteligências múltiplas dos alunos, é o que está facilmente ao alcance de todos nós: a simples observação” (ARMSTRONG, 2001, p.38).

#### 4.4.3 Atividades Iniciais

A palavra *atividade* refere-se “às ações feitas pelo aprendiz em sala de aula” (BROWN, 1994b, p.136). As duas primeiras atividades foram apresentadas e trabalhadas, sendo a primeira por meio da técnica do pré-aquecimento (*warm-up*). Além de organizar todas as fases que integram uma aula, é possível que seja necessário “acrescentar alguns ingredientes extras para melhorá-las como um pré-aquecimento sobre o assunto” (UR, 1992). Dessa forma, aplicou-se a primeira atividade com a intenção de iniciar o assunto, como um chamariz sobre o tópico a ser tratado e como uma estratégia para conectá-lo à aprendizagem de L2, usando a língua inglesa como forma de comunicação.

O eixo temático desse conjunto de atividades em particular volta-se para a Literatura Infantil, envolvendo uma discussão sobre a história *Cinderela*. Desta forma, o *warm-up* é usado como uma introdução ao assunto da aula mediante uma conversa sobre as preferências e conhecimentos dos estudantes a respeito de escritores de histórias infantis.

## a) Atividade inicial empregada como exemplo de aplicação da teoria das IM

Teacher asks questions to students:

- Do you know any children's stories?
- What kind of children's stories do you know?
- Do you like fairy tales?
- Could you tell me something about one of them?
- In your opinion, who is the most important fairy tale writer?
- Do you know the Grimm brothers?
- Do you know something about them?
- Could you tell us?

Como resposta da primeira pergunta, os grupos A e B mencionaram as histórias infantis atuais como Shrek e mais tradicionais como Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e Maria, entre outras. Quanto a gostar ou não de histórias, as respostas foram monossilábicas. Os estudantes limitaram-se a dizer sim e não. Percebeu-se que ainda estavam retraídos e inibidos. Pensou-se que tal comportamento pudesse estar associado ao desinteresse no assunto da aula ou no uso da língua-alvo, pois fatores como inibição ou a ausência de interesse no assunto podem dificultar as atividades envolvendo a fala (UR, 1997). Percebeu-se, durante a investigação por meio dos relatos dos estudantes, que o assunto era interessante a eles, mas que sentiam dificuldades na prática da oralidade da língua-alvo. Em relação às quatro últimas perguntas, os estudantes responderam que não lembravam o nome de escritores importantes de Literatura Infantil, no entanto, mencionaram nomes atuais como J. K. Rowling e J. R. R. Tolkien, autores de Harry Potter e o Senhor dos Anéis.

A segunda atividade ocorre por meio da técnica chamada de *information exchange*, que consiste na troca de informações entre os componentes de um grupo. É uma tarefa que envolve “duas portas de comunicação quando uma ou mais pessoas de um grupo precisa dividir informações a fim de atingir um determinado objetivo” (BROWN, 1994b, p.143). O objetivo consistia em fornecer dados sobre os irmãos Grimm, escritores da primeira versão da história *Cinderela*. Nessa atividade,

os alunos trabalham em pares. Cada um deles escolhe uma ficha. As fichas contêm perguntas diferentes, sendo denominadas ficha A e ficha B. Os estudantes também autodenominam-se A e B. O estudante A faz ao estudante B perguntas referentes ao texto B. O estudante B faz perguntas ao estudante A referente ao texto A. O aluno A completa as perguntas com as informações contidas no texto B e o aluno B completa as suas perguntas com as informações contidas no texto A. Observe:

b) Segunda atividade empregada como exemplo de aplicação da teoria das IM

FICHA A

Student A asks student B the following questions:

- a) What happened in 1813?
- b) What kind of award did they receive in 1819?
- c) Why did the Grimm brothers and their colleagues lose their jobs?
- d) When did they die?



ilhelm Carl Grimm, third son, was born on February 24, 1786. Jacob Ludwig Carl Grimm, second son, was born on January 4, 1785. The Grimms were born at Hanau in Hasse-Kassel to Philipp Wilhelm Grimm and Dorothea Zimmer. The family consisted of nine children, eight boys and one girl. In 1791, the family moved to Steinau, Germany to live for seven years.

Their first life-altering event occurred in 1796 with the death of their father. Preceded in death by three of his sons. Phillip's status as a lawyer had diminished. His death "declassified his wife and children overnight" forcing the family to poverty. In support of their family, the Grimm brothers set out to Kassel to fill requirements necessary for university admission. Hoping to follow in their father's footsteps the brothers attended law school at the University of Marburg beginning in 1802. In 1806, Wilhelm had received his degree in law while Jacob had dropped out of school, moving to Paris to study with Friedrich Karl von Savigny, expert in Roman law. In 1808, the Grimms' mother died bringing Jacob home from Paris. After Jacob's numerous positions as a librarian in Paris and his current position in Wilhelmshöhe, the brothers began collecting their tales. Achim von Arnim and Clemens Brentano published a few of Wilhelm and Jacob's tales in their journal *Zeitung für Einsiedler*.

After many years of supporting their three brothers and sister, Jacob received a job at the Council of State for the purpose of earning more money.

Since the beginning of the 1800's the Grimms had been collecting fairy tales from the people of Hesse and surrounding areas including friends and relatives. A local peasant named Marie Muller was a well-known storyteller and one of the Grimms' favorites. In 1812, the Grimm Brothers published their first volume of *Kinderund Hausmärchen*. This volume was made up of eighty-six stories and folktales. Two years later in 1814, volume two of *Kinder-und Hausmärchen* was published. In the second volume there were seventy stories and folktales added to the original eighty-six. In its entirety, *Kinder-und Hausmärchen* would see eight editions, the final containing 200 stories and folktales and 10 children's legends.

## FICHA B

Student B asks question to student A:

- a) Where were the Grimm's brothers born?
- b) When were they born?
- c) What was their first life-altering event?
- d) What happened in 1806?

In 1813, conflicts of belief between the French and the central European countries grew stronger. The European countries gained power and forced Napoleon and the French out of Germany. During this period, Jacob became a legation secretary for Hessian diplomats and Wilhelm an assistant librarian for the library in Kassel. Two years later Jacob joined his brother as a librarian in Kassel.

Between the years 1816 and 1818 the Grimms published *Deutsche Sagen* in two volumes. Within these volumes there are "585 counted German Legends". After achieving much success they were recognized for their scholarly work in 1819 with honorary doctorates from Marburg University. In 1825 Wilhelm married Henriette Dorothea Wild, a woman from whom he collected stories. The couple had four children, three sons and a daughter. Between 1829 and 1830 Wilhelm resigned from Kassel taking a position as librarian and professor at Göttingen University. Jacob soon followed. In 1830 Wilhelm realized that his health and family's finances were not stable. In 1835 he accepted a position as *Ordentlicher Professor* ensuring financial stability for his family. From 1837 to 1841, the Grimm brothers with five colleagues stood against Ernst August king of Hannover about the conflict of a constitutional right. As a result, the seven lost their jobs and the Grimms accepted jobs at the University of Berlin. They were known as the Göttingen Seven. In 1838 they began the work on the thirty-two volumes of *Deutsches Wörterbuch*. This German dictionary focuses on history instead of appropriate language. Within the next ten years the Grimms resigned from their teaching at the university of Berlin to devote their time to the completion of the German dictionary. Wilhelm died on December 16, 1859 and Jacob on September 20, 1863. The two "fairytale brothers" did not live to see the final edition of their German dictionary.

FONTE: [www.personal.ksu.edu](http://www.personal.ksu.edu)

Esta atividade foi executada com tranquilidade pelos estudantes, pois de acordo com seus relatos, apresentados na sequência, observa-se que se interessaram pela atividade devido ao seu teor informativo, haja vista que desconheciam os irmãos Grimm, bem como por proporcionar a prática das habilidades da leitura e compreensão de textos em L2. Enquanto os ST5, o ST2 e o ST7 valorizaram, nesta atividade, a oportunidade de trabalhar em grupos, alegando que uma atividade com esta característica desenvolve a amizade, a cooperação e a aprendizagem, além de descontrair e divertir, os ST3 e ST1 valorizaram-na devido ao incentivo à prática da leitura, compreensão e ampliação do vocabulário.

O foco dessas duas atividades iniciais incide no desenvolvimento das inteligências verbal-lingüística e interpessoal, bem como na prática da oralidade e leitura em língua inglesa.

Após as atividades, os estudantes foram convidados a opinar sobre as mesmas.

*Eu achei interessante porque a atividade começou com um tema conhecido de todos (histórias infantis), um assunto que geralmente todos conhecem um pouco, a atividade fica mais fácil. O texto contando a história dos irmãos Grimm foi novidade, pois alguns não sabiam nem quem eram eles. Através do texto o aluno pode conhecer um pouco da vida deles e na sequência responder algumas perguntas, sem precisar fazer traduções. Trabalhar com o colega na segunda atividade é muito bom, pois ocorre a interação da sala, desenvolvendo a amizade, a cooperação, pois trabalhando juntos, um ajuda o outro e a atividade se desenvolve melhor. (ST7 - grupo B)*

*Eu gostei da atividade 2 porque eu acho importante a comunicação, a interação entre os colegas faz com que o aluno sintam-se à vontade na sala de aula, até para os mais tímidos, introvertidos, ajuda-os a desinibir-se e facilita seu aprendizado. A interação dentro da sala de aula é muito importante para o bom desenvolvimento no aprendizado. (ST5 - grupo B)*

*O warm-up é importante se utilizado em turmas pequenas, caso contrário, o tempo utilizado é grande, mas desenvolve a habilidade lingüística. (ST6 - grupo B)*

*Ambas as atividades foram interessantes. Colocar as pessoas para trabalhar em grupo é descontraído, divertido. O tempo passa mais rápido e o conteúdo é internalizado com mais facilidade. Mesmo as pessoas com mais dificuldades (inibição) para falar se soltam para desempenhá-las. (ST2 - grupo B)*

*As atividades são muito interessantes e algo diferente. Ajuda muito a falar, ler e entender na língua inglesa. A atividade a dois é boa, pois há um relacionamento entre os alunos, há raciocínio e um treinamento (aprendizagem) da língua de uma maneira prática e interessante. (ST4 - grupo A)*

*Sempre atividades que envolvam conversação e entendimento de textos em Inglês são interessantes, pois na maioria das vezes, ocorre a prática e a troca de conhecimentos. (ST3 - grupo A)*

*As atividades com leitura e interpretação são muito boas, mas eu tenho dificuldades com vocabulário em textos e não sei porquê, pois eu posso saber a palavra e seu significado mas quando a encontro num texto eu esqueço, e às vezes, lendo em voz alta eu consigo interpretar melhor. (ST1 - grupo A)*



Nesse primeiro momento houve a manifestação de apenas um estudante quanto ao desenvolvimento de inteligências específicas ou quanto ao desenvolvimento das inteligências múltiplas. Os relatos ficaram restritos aos tipos de atividades trabalhadas. Observa-se que os ST7, 5, 6 e 2 do 4.º ano, com predominância na inteligência interpessoal, apontada pelo inventário, salientam em seus relatos a importância de atividades que valorizem a interação em sala de aula. A interação consiste numa troca colaborativa de pensamentos e idéias entre os estudantes resultando numa troca recíproca (BROWN, 1994b, p.159). Na fala dos estudantes do 3.º ano, observa-se também uma referência à promoção da interação. O trabalho em pequenos grupos gera a interação, oferece um clima cooperativo e motivador, promove a responsabilidade e a autonomia do aprendiz (BROWN, 1994b, p.174). O trabalho em grupo apresenta-se como um passo em direção à instrução individual, pois o professor pode observar as diferenças individuais mais salientes, bem como fazer observações sobre os estudantes na fala, na escrita, na audição e na leitura. Mediante a interação fornecida pelo trabalho em grupo, os estudantes podem aumentar sua linguagem armazenada à medida que ouvem ou lêem materiais autênticos (RIVERS, 1987).

#### 4.4.4 Atividades 3, 4, 5, 6

No segundo dia de trabalho, dias 17 e 18 de maio de 2004, deu-se continuidade ao cronograma de atividades aplicando-se mais quatro atividades.

**Atividade 3** - Nesta, os alunos deveriam ouvir a primeira parte da história *Cinderela*, narrada numa fita cassete, e, em seguida, apresentar uma parte qualquer da história que eles acharam interessante por meio da mímica, desenho, dramatização, fala, escrita, música etc. Essa atividade tinha como objetivo o desenvolvimento de todas as inteligências, uma oportunidade para observar a produção dos estudantes por meio das IM e a prática da oralidade da língua em estudo. É uma técnica de narrativa/exposição que consiste na apresentação de uma história derivada de um estímulo

prévio (BROWN, 1994b, p.143). Sabe-se que, num trabalho como este, não se espera dos estudantes uma resposta imediata, que ajam de maneira diferente daquela que foram acostumados ao longo dos anos escolares; no entanto, supõe-se que, incentivando-os e proporcionando-lhes atividades adequadas ao processo esquematizado, haverá, mesmo que lentamente, respostas positivas.

c) Terceira atividade empregada como exemplo de aplicação da teoria das IM

Third step: Students will listen to children telling the story of Cinderella and act out, draw, tell or imitate an interesting part of the story according to their comprehension of it.

Play the tape: T- teacher C- children

T: So who can tell me the name of a really famous story?

OK, Cinderella. Who can tell me the story of Cinderella? Right. You start.

C1: Well, Cinderella lives with her wicked stepmother. She's really horrible and cruel. She makes Cinderella do all the work and she never lets her have any new clothes. And she's got two daughters. They're horrible, too. They're really mean to Cinderella. They tell her she's stupid and no good at anything. They make her clean their shoes and cook their dinner. But really they're stupid and ugly. And Cinderella is nice and kind. She loves animals and they love her. She's really gentle and beautiful.

T: You carry on.

C2: So Cinderella does all the work, but even though she has nothing and everybody's mean to her, she's good-natured and she never gets angry.

So one day they get an invitation to go to the king's palace. The prince is looking for a wife to marry so they invite everybody to a big party, er-What's it called?

C3: A ball.

C2: Yes, A big ball. So the stupid ugly sister and stepmother think the prince might marry them, but he won't because they're so horrible and bad-tempered and he's really handsome and charming.

T: Ok. Carry on.

C3: Well, the ugly sisters get ready for the ball but they don't let Cinderella go. They're nasty to her and boss her about. They say things like, "Come on! Hurry up! Get my dress. Get my shoes, you stupid lazy girl". When they're ready they think they look really beautiful but they actually look ridiculous in their big dresses. They ask Cinderella, "Well, how do we look?"

Do you think the prince will fall in love with us? Cinderella knows they look really ugly, but she says: "Oh, yes. You look really beautiful. You are lucky going to the ball. The prince is so good looking and charming. I wish he would fall in love with me." You! You stupid girl! How could a handsome charming prince fall in love with an ugly, dirty girl like you? Her stepmother says. And off they go. Cinderella sits down and starts to cry.

FONTE: McHugh (1995, p.50)

Os estudantes estavam diante de uma situação nova de apresentação e ação. Ao serem chamados pelo professor para apresentarem sua compreensão do texto ouvido e lido em inglês, a fim de observar a manifestação das inteligências apontadas pelo inventário, os estudantes, ainda não conscientes de suas potencialidades, não optaram por apresentações corporais, musicais ou visuais, mas decidiram, simplesmente, expressar suas opiniões através da oralidade. Enquanto um dos estudantes do grupo B optou por ir até a frente da sala, os demais permaneceram em seus lugares. Semelhante aos estudantes do quarto ano, no terceiro ano somente um deles foi até a frente da sala. Sabe-se que uma mudança efetiva de comportamento leva tempo, e as atividades estavam sendo conduzidas para que os estudantes pudessem acostumar-se com a possibilidade de mostrarem formas diferentes de expressar-se e “acordarem” seus potenciais (LAZEAR, 1994). Nesse primeiro momento, os estudantes estavam sendo observados quanto à manifestação das potencialidades predominantes em cada um. O primeiro estudante a falar, a expor-se diante do grupo B, apresentou em seu perfil de inteligências um desenvolvimento na inteligência verbal-lingüística e na inteligência interpessoal. Infere-se a partir de sua iniciativa, ou seja, na atitude de apresentar-se antes dos demais, a ação da inteligência interpessoal. No grupo A, a apresentação teve início com um estudante cuja predominância estava também relacionada à inteligência Interpessoal. Apesar de os estudantes utilizarem-se apenas da fala, observou-se que os primeiros a falar apresentam predominâncias em duas inteligências consideradas importantes para um profissional como o professor, a verbal-lingüística e a interpessoal.

**Atividade 4** - Na seqüência, os alunos deveriam continuar a contar a história *Cinderela* olhando as gravuras entregues pelo professor. O objetivo dessa atividade consiste no desenvolvimento das inteligências verbal-lingüística, visual-espacial, interpessoal e como prática da oralidade em Língua Inglesa. Muitas atividades comunicativas com enfoque na oralidade podem ser estimuladas mediante o uso de figuras (NUNAN, 1989, p.68). Para realizá-la, os estudantes foram reunidos em pares e cada um deles recebeu uma gravura. Eles deveriam observá-las e tentar reproduzir a parte específica da história nelas representada, utilizando-se de seus vocabulários próprios e sem a interferência de textos escritos ou da audição de textos. Em seguida, um dos estudantes iniciaria a história e o colega ajudaria na descrição. Ambos trabalhariam cooperativamente na reprodução desta. Por meio dessa atividade, os estudantes podem testar seus conhecimentos de vocabulário e desenvolver a fluência. Durante a execução das atividades percebeu-se que os estudantes desconheciam as expressões: fada madrinha (*fairy godmother*), varinha mágica (*magic wand*), girar (*to wave*), sapatinho de cristal (*glass slipper*), almofada (*cushion*), vassoura (*broom*), viveram felizes para sempre (*They lived happily ever after*), entre outras. Estas palavras foram escritas no quadro para facilitar a narração. Após a apresentação do vocabulário, os estudantes conversaram entre si e solicitaram a presença do professor quando necessitavam de ajuda na produção oral. O professor procurou deixá-los à vontade pedindo-lhes que não se preocupassem com os erros de pronúncia e, sim, que procurassem usar todas as potencialidades para interagir com o colega na narração da história.

d) Quarta atividade empregada como exemplo de aplicação da teoria das IM

FIGURA 4 - SEQUÊNCIA DA HISTÓRIA USADA PARA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE D



FONTE: McHugh (1995, p.23)

**Atividade 5** - Nessa atividade, os alunos ouviram da fita cassete a continuação da história para observar frases e conferir o vocabulário utilizado na atividade 4. A atividade 5 propiciaria aos estudantes, em especial aqueles com predominância na inteligência intrapessoal, perceberem suas escolhas em relação ao vocabulário usado e desenvolver a compreensão em Língua Inglesa. Esta atividade foi útil para praticar a audição de texto. Os estudantes sentiram dificuldades na compreensão do texto falado. A verificação de vocabulário ocorreu pela leitura do texto, pois este foi-lhes entregue em folha de papel. Não houve comentários sobre esta atividade, apenas o ST4, do grupo A, fez menção a ela afirmando que tal atividade é importante, mesmo que se tenha dificuldade para compreender a língua falada (língua-alvo), pois acredita que é na prática diária que se chega a sua compreensão.

e) Quinta atividade empregada como exemplo de aplicação da teoria das IM

Fifth step: Students will listen to the children telling the rest of the story and check their narratives.

- T: Right. Who's going to carry on with the story? You carry on.
- C4: So Cinderella sits there crying and the next minute there's a white light and there in the room is her fairy godmother. She's really kind and she says, "Cinderella, don't cry. You are going to the ball". Then she says, "Fetch me six er- white mice and- er a ...
- C5: A pineapple.
- C4: No. A what's it called?
- C6: A pumpkin.
- C4: A pumpkin. So Cinderella gets the things and the fairy godmother waves her magic wand and suddenly they change into six white horses and a what's its name? A carriage. Then she waves her wand again and Cinderella's old dress changes into a beautiful white and gold dance dress.
- T: Fine. You carry on.
- C5: Then just before Cinderella goes the fairy godmother says, "Just one thing. You must come back at midnight. Don't forget, at midnight". So Cinderella goes to the ball. As soon as she enters, the prince wants to dance with her. And they dance and dance all night. The ugly sisters are really angry that the prince doesn't dance with them, but they don't know that it's Cinderella. Suddenly the clock strike midnight and Cinderella remembers her promise. She runs out of the room and down the palace steps as the clock strikes midnight. As she runs down the steps one of her shoes, no er-what's it called?
- C7: Glass slipper.
- C5: Yes. A glass slipper falls of. So the prince says he is going to look all around the town until he finds the person who the glass slipper fits.
- T: Ok. Your turn.
- C6: So the next day he goes around the town with the glass slipper and all his servants er-blowing a trumpet, no er- what's that word?
- C7: Trumpet?
- C8: Fanfare.
- C6: With a fanfare they arrive at every house. When they come to Cinderella's house the ugly sisters try to get their feet in the glass slipper, but they can't. Then the prince sees Cinderella and he asks her to try. The step-mother says, "Oh, no! It can't be Cinderella she wasn't at the ball. Go away, girl". But the prince's servant doesn't listen and he lets Cinderella try on the glass slipper.
- As soon as he puts her foot inside they can see it fits perfectly and the prince throws his arms round her. The next day the prince and Cinderella get married and they live happily ever after.

FONTE: McHugh (1995, p.150)

**Atividade 6** - A próxima atividade propunha a audição de uma música extraída do filme *Cinderela* e o preenchimento dos espaços em branco. O objetivo do emprego dessa atividade está diretamente ligado ao desenvolvimento das



inteligências musical, interpessoal, verbal-lingüística e à prática da audição e escrita da língua em estudo.

Foi durante a Idade Média que a música começou a fazer parte do ensino de línguas. Aplicada ao estudo do Latim, através de músicas sacras ou escolares, era importante na percepção do ritmo das palavras. Após sessões musicais, nas quais enfatizava-se o ritmo da língua estudada, os estudantes começavam o estudo formal do Latim (KELLY, 1969, p.99).

Há, pelo menos, nove razões para usar a música na sala de aula:

Apresentar e praticar modelos da língua alvo; apresentar e praticar vocabulário; ajudar na pronúncia e entonação; contar (parte) uma história; ilustrar um assunto; promover uma maneira de guiar o estudante para a cultura de um país falante de inglês; enfatizar ligações entre a cultura do país onde se ensina a língua e daquele cuja língua se aprende; criar uma boa atmosfera de aprendizagem e como forma de exercício para compreensão de textos (HOLDEN e RODGERS, 1997, p.67).

Diante das razões apresentadas por Holden e Rodgers, e observando a conectividade entre a música e a teoria das IM, foi apresentado um videotape contendo uma parte da história *Cinderela*, do filme com o mesmo nome, produzido por Walt Disney. A legenda foi coberta para que os alunos não tivessem suas atenções voltadas para a tradução da música. Cada estudante recebeu uma cópia incompleta da música, conforme apresentação da atividade 6, letra f, sem a inclusão das respostas. A cena do filme, na qual apresentava-se a música, foi repetida pelo menos três vezes para que os estudantes conseguissem completá-la. Primeiramente, os estudantes deveriam apenas ouvir a canção e olhar as imagens. Na segunda apresentação, eles deveriam começar a completá-la e, finalmente, na terceira vez, identificar seus acertos. Houve um certo grau de dificuldade para completar os espaços “b”, “f”, “h” e “n”. Após a terceira apresentação da música, os espaços que ainda não haviam sido preenchidos pelos estudantes foram completados com a ajuda da professora. No relato sobre as atividades, somente o ST3 fez referência à música. Segundo ele, a atividade com enfoque musical foi a que mais chamou a sua atenção. Coincidentemente é o único a apresentar predominância nesta inteligência.

## f) Sexta atividade empregada como exemplo de aplicação da teoria das IM

Listen and complete:

The song of Cinderella

- a) Ten minutes ago..... I you. (saw)
- b) I .....up when you .....through the door. (looked came)
- c) My head .....wheeling. (started)
- d) You .....me the feeling the room .....no ceiling or floor. (gave had)
- e) Ten minutes ago I .....you (met)
- f) And we .....a how do you do. (murmured)
- g) I .....to ring out the bells (wanted)  
playing out of my arms and to sing out the news
- h) I..... her. (I .....him) (have found)
- i) She is an angel  
with the dust of the stars in her eyes.
- j) We are dancing.
- l) We are flying  
and she is taking me back to the skies.
- m) In the arms of my love I am flying  
Over the mountains, and meadow and land
- n) I..... it so well (have liked)
- o) That for all I can tell
- p) I may never come down again.
- q) I may never come down to earth again.

Após a execução desta atividade, os alunos foram orientados a reler, em suas casas, a história *Cinderella* narrada em fita cassete e entregue para eles num texto escrito, com a finalidade de que mudassem a narrativa para o tempo passado e criassem um novo final. Os estudantes estavam conscientes de que deveriam contar a história para a classe na aula seguinte, manifestando-se da forma que mais lhes agradasse, procurando empregar as inteligências múltiplas. Por meio dessa atividade, eles teriam a oportunidade de desenvolver a inteligência intrapessoal pela reflexão sobre seu desenvolvimento pessoal na aprendizagem de Língua Inglesa, usar a criatividade e praticar o emprego do tempo verbal solicitado.

Ao finalizar as atividades 3, 4, 5 e 6, os alunos foram convidados a escrever sobre suas impressões da aula. Seguem abaixo seus comentários:

*As atividades de hoje são boas para a professora conhecer melhor os seus alunos, ela vai ficar sabendo os que são tímidos, os extrovertidos. Estas atividades trabalham várias habilidades dentro da sala, pois são atividades que utilizam o speak, write, listen, trabalha atividades em equipe, o que é bom, pois desenvolve a interação dentro da sala de aula. Estas atividades não deixam a aula ficar parada e chata. (ST7 - grupo B)*



*As atividades são interessantes, eu acho que é muito legal usar as diversas inteligências dentro da sala de aula nas atividades porque como já vimos, cada pessoa (aluno) tem um tipo de inteligência, então se uma pessoa (aluno) não entende (aprende) uma determinada atividade usando a inteligência verbal, por exemplo, através do uso de uma outra inteligência ele aprenderá, então o objetivo de um professor será alcançado com mais sucesso, ou quase que com sucesso total. Por isso, achei bem importante o uso das várias inteligências nas atividades. (ST5 - grupo B)*

*As atividades trabalhadas hoje foram mais interessantes na minha opinião, pois envolveram um ambiente lúdico e abriram espaço para cada um trabalhar sua inteligência específica. Quase todas as inteligências múltiplas foram trabalhadas facilitando o processo de entendimento para os alunos, pois atividades com música e vídeo acabam chamando mais a atenção, e mesmo involuntariamente facilitam o aprendizado. (ST3 - grupo B)*

*A diferenciação das inteligências é bem vinda na sala de aula, para que nenhum aluno tenha suas habilidades podadas. Por exemplo, existem pessoas que não conseguem falar abertamente, mas representam bem. As formas de avaliação são as mesmas para todos os alunos, porém nem todos compreendem e explanam o assunto da mesma forma, o que não aconteceria se cada um utilizasse sua inteligência mais desenvolvida. No processo de desenvolvimento da verbal-lingüística é importante a utilização das outras inteligências. (ST6 - grupo B)*

*As atividades propostas se relacionam inteiramente com as características de inteligência verbal-lingüística, visual, interpessoal e intrapessoal, pois ativam estas características em cada indivíduo. (ST3 - grupo A)*

*É muito bom que o Inglês seja falado e ouvido o tempo todo, embora sinta dificuldades em entender a língua apenas falada, mas acredito que a prática leva a compreensão. (ST4 - grupo A)*

*Penso que envolver todas as habilidades é necessário, pois uma associa-se a outra ajudando na compreensão. (ST2 - grupo A)*

#### 4.4.5 Atividade Final

Dia 31 de maio de 2004, os estudantes do grupo A solicitaram ao professor que as aulas daquele dia fossem utilizadas para que eles pudessem fazer a atividade solicitada no último encontro (reescrever a história, usando verbos no tempo passado,

inventar um novo final e apresentá-la para turma). Após o primeiro horário e alguns minutos do segundo horário, as apresentações foram iniciadas. Para que as apresentações não ficassem muito cansativas e repetitivas, estabeleceu-se que os estudantes contariam apenas o final da história criado por eles. Esse procedimento não prejudicaria os objetivos principais da atividade, os quais consistiam na observação da forma de apresentação utilizada pelos estudantes, bem como no incentivo ao desenvolvimento da inteligência verbal-lingüística e interpessoal.

O ST1 rascunhou o texto na folha entregue na última aula. Pediu à professora para apresentá-lo sentado em sua carteira. Não houve objeções. Começou a leitura do texto. Quando estava quase finalizando-o, deixou de lado a leitura e passou a narrar a história sem a ajuda do texto.

*In that night Cinderella came back to her house and when she arrived she looked for the godmother and she said: If you wanted that prince you should stayed at the ball, you should stayed there and you should said how you are poor, you didn't spoke about your stepmother and you didn't want him, you were silly, you will stay alone for all your life.*

*And after this the godmother disappeared and the Cinderella stayed alone for all your life. How!!! And what about the glass slipper? Anybody knows. (ST3)*

Os ST3, ST4 e ST5 seguiram o mesmo procedimento do ST1, porém apenas leram o texto e não se desviaram dele. Esses estudantes finalizaram os textos dando-lhes o seguinte final:

*When the clock strike midnight, Cinderella left running and she lost one of her shoes on the palace stairs. The prince found it and went to look all around the town until to find the person's shoe. When the prince went at the stepmother's house, only the daughters of the stepmother tried de shoes, but when the prince saw Cinderella, he asked her to tray. So Cinderella tried the crystal shoe, it was perfect. But she didn't want to get married with the prince, because she didn't love him. The prince was persistent and after two years, he wined her heart, so they got married and they live happily ever after. (ST3)*

*The prince met her shoes and when the saw Cinderella he loved Cinderella and she took for the palace and the changed of the her princess. (ST4)*

*...Later the Prince founded the glass slipper and smell it and he broken it cause it smell like a dead fish. And the both two lived to founded one each other until they had died. (ST5)*

O ST2 não pôde comparecer à sala de aula no dia 31 de maio, apresentando o seu texto na aula seguinte. Esse estudante não leu o texto, apresentou-o oralmente. O final da história apresentado textualmente foi o seguinte:

*...The prince ran to Cinderella and said please don't go, you forgot her shoes, and asked to Cinderella. Why don't you come back to the ball for I show everybody that you'll be my wife. Cinderella stayed very happy and when she arrived at the ball again she said to her cruel stepmother and her sisters that they was going to become her maid. (ST2)*

No dia primeiro de junho de 2004, os estudantes do grupo B iniciaram as apresentações.

O ST1 apresentou o texto por escrito para a professora, foi até a frente da sala de aula, colocou algumas gravuras no quadro de giz e foi contando a história observando as gravuras. Sua história teve o seguinte desfecho:

*Cinderella had two sisters and a wicked stepmother. She was really beautiful and was very gentle, too. Your sisters were really horrible and didn't like her. Your stepmother didn't like her. They made her do all the work. Cinderella was sad. Cinderella was very sad but one night she had a dream very good. She dreamed with a fairy godmother, and she said to Cinderella: Cinderella, Cinderella, don't be sad, because going to appear a prince really handsome in your life. Another day your stepmother asked her to take some cookies to a friend. When Cinderella was going back a prince was coming into your carriage and met her, and both fell in love. The prince took her at home and he said that he get married with her. (ST1)*

O ST2 foi até o quadro de giz, desenhou cenas da história e contou sua versão final apoiando-se nelas (desenhos, Anexo 4).

*The prince Said: "I will find the person who the glass slipper fits".  
Next day the prince went every house for to find her. He arrived in Cinderella's house and she put the glass slipper.  
The prince said" where did you buy this glass? I need to buy a pair for me!  
Unfortunately the prince was gay!!! (ST2)*

O ST3 transformou a história em música. Trouxe um violão para a sala de aula e cantou-a para os colegas (a letra da música, Anexo 5).

O ST4 apresentou o texto de duas formas, por escrito e oralmente, dando a história o seguinte final:

*So the next day he went around the town with the glass slipper and all his servants blowing a trumpet.*

*When the prince arrived at Cinderella's house, Cinderella saw that the prince was ugly and didn't want to put her foot in the glass slipper, and the prince continued looking for a wife to marry. (ST4)*

O ST5 informou que havia esquecido o seu material em casa. Como não havia possibilidade de buscá-lo, foi convidado a produzir um texto novo, em sala de aula. Prontamente dispôs-se a fazê-lo, porém não o apresentou a turma. Entregou o texto por escrito apresentando o seguinte final para a história:

*Cinderella lived with her stepmother. She was poor and unhappy. One time there was a ball and Cinderella went and danced with the prince. The prince liked her very much. When the clock struck midnight Cinderella goes out running and a glass slipper falls, so the prince wants to meet her. But when he went to look for her, he was very sad because he met Cinderella with another boy that was her boyfriend. So he lived unhappy for ever. (ST5)*

O ST6 apresentou a história por escrito e oralmente dando-lhe o seguinte final:

*So next day, the prince goes around the town with the glass slipper and all his servants. They arrive at every house. To arrive at Cinderella's house existed a river and the prince, when he goes to the bridge, lost it to fall the glass slipper. And never more found the beautiful girl that danced with him during the night. (ST6)*

O ST7 entregou o texto escrito e fez sua apresentação apoiada no texto e em gravuras. Sua história foi finalizada da seguinte forma:

*Her fairy godmother transformed her into a beautiful princess. Cinderella went to a ball and danced with the prince.*

*When the prince saw Cinderella and she saw the prince. They lived happily ever after. (ST7)*

Percebeu-se, nesse momento, que os estudantes procuravam superar-se a si mesmos vencendo a timidez e a dificuldade de vocabulário. Convencidos de que tinham capacidade para produzir o texto, procuraram realizar a atividade da melhor

forma possível, apesar de seus receios em relação à competência lingüística, pois as dificuldades na produção escrita podem ser observadas no texto dos estudantes pelo uso incorreto dos verbos. Parece, no entanto, que houve a quebra momentânea de uma barreira invisível que impedia os estudantes de acreditarem em si mesmos, pois estes começam a transformar o ritmo habitual da sala de aula. Após nove horas de atividades, os estudantes começam a executar as atividades com maior segurança, manifestando suas potencialidades. Como exemplo de continuação deste tipo de atividade, poder-se-ia, numa outra oportunidade, chamar a atenção dos estudantes sobre o uso incorreto dos verbos nos textos, proporcionando-lhes um esclarecimento sobre problemas decorrentes tanto de colocação verbal quanto de construção de texto.

Os estudantes fizeram os seguintes comentários sobre a última atividade:

*A atividade foi um pouco difícil, pois não estou acostumada a fazer atividades assim, escrever até que não foi tão difícil, apresentar na frente não foi fácil, geralmente ficamos mais inibidos quando temos que apresentar algumas atividades na frente e principalmente se for em inglês, eu fico com medo de errar a pronúncia. Tudo o que ocorre em sala de aula, contribui um pouco ou bastante para a nossa aprendizagem, eu pude perceber pelas atividades que continuo meio tímida em relação a apresentação na frente dos colegas, mas aos poucos vou superando o meu medo. Do meu ponto de vista, a criança deveria ser estimulada desde pequena em suas habilidades, para que no decorrer de seu desenvolvimento suas habilidades se desenvolvam em conjunto, com isso seríamos adultos com menos timidez de falar em público. (ST7 - grupo B)*

*O ponto positivo da atividade é que serve para nos soltarmos, perder um pouco a vergonha de irmos à frente, apresentar trabalhos. Eu gostei da atividade apesar de ter deixado meu trabalho em casa e feito um novo, de momento. (ST5 - grupo B)*

*Este trabalho de fato mostrou-me o quanto eu preciso melhorar na língua e as atitudes que devo aperfeiçoar com relação ao meu aprendizado em pesquisas, seminários, etc. (ST1 - grupo B)*

*A atividade foi interessante, sendo possível perceber a necessidade de relembrar as outras atividades. A mudança do final da história deu maior sentido à atividade. Foi bom desenvolver utilizando o speaking, assim pudemos notar onde estão nossas dificuldades na fala e também tivemos oportunidade de observar o nível do vocabulário e, ainda, a organização da história. (ST6 - grupo B)*

*A inteligência utilizada na última atividade foi a musical, na atividade proposta foi uma música para contar a história "Cinderela". Apesar do público presente não ser muito grande foi interessante realizá-la. Me senti bem tendo a liberdade para contar a história da forma que quisesse. (ST3 - grupo B)*

*Ter contado ou recontado a história usando definições variantes com o tempo verbal e usar a inteligência predominante foi uma tarefa prazerosa, pois usamos da descontração para finalizar o exercício. (ST5 - grupo A)*

*A atividade foi muito interessante porque pudemos utilizar a gramática e os tempos verbais. (ST1 - grupo A)*

*A atividade foi muito criativa. É muito boa para fixar os verbos, eu apenas não me senti à vontade, pois sou um pouco tímida e tenho um pouco de vergonha de mostrar minhas criações. (ST4 - grupo A)*

Envolver as inteligências dos estudantes nas atividades comuns da sala de aula de Língua Inglesa parece, à primeira vista, não fazer diferenças significativas no processo de ensino e aprendizagem, mas, quando se observa o comportamento dos estudantes diante de suas dificuldades de fala, de escrita, de leitura ou de audição, percebe-se que até mesmo errar assume uma perspectiva de construção do conhecimento como algo necessário nesse processo. Os estudantes, conforme seus relatos, parecem encontrar uma espécie de força interior que os faz arriscar-se novamente na aprendizagem da língua em estudo e tornarem-se mais solidários à aprendizagem do outro, pois as atividades estão conectadas de tal forma que enquanto um estudante é favorecido por ela, o outro é desafiado. Ao invés de olharem um ao outro como incapazes, em determinadas atividades, poderão perceber-se como pessoas desenvolvendo seu conjunto de inteligências sejam elas mais ou menos predominantes, pois "as características individuais de cada ser humano podem trazer ao ambiente educacional muitos pontos favoráveis, principalmente aquelas relacionadas a aceitação quanto às limitações e potenciais que cada aluno expressa em determinada atividade" (SILVA ALVES, 2002, p.99).

O professor passa a olhar as atividades propostas por livros didáticos ou manuais como facilitadoras ou não da aprendizagem de acordo com os conjuntos de

inteligências que integram a sala de aula. Uma atividade envolvendo a música ou a interação poderá trazer benefícios para os estudantes com inteligências que se favoreçam destes tipos de estímulos, enquanto aqueles estudantes que apresentam essas inteligências menos desenvolvidas precisarão de uma atenção mais eficaz do professor. Por meio da variedade de atividades os estudantes estarão envolvidos numa interação freqüente de desenvolvimento de inteligências e numa compreensão mútua de potenciais predominantes e de outros a serem desenvolvidos. Integrando inteligências, atividades e habilidades em Língua Inglesa, estudante e professor começam um desenvolvimento educacional particular. Observa-se que, nas tentativas de levar o estudante a usar as potencialidades, propostas pelos exercícios anteriores, não houve respostas significativas, mas na última atividade percebeu-se uma resposta concreta, pelo menos dos estudantes com predominância nas inteligências musical, visual-espacial e interpessoal. Supõe-se que durante um processo de pesquisa mais longo poderiam surgir mais elementos para apoiar ou contestar o uso das IM como ferramenta de ensino na aprendizagem de L2.

#### 4.5 AS RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES ENTRE ATIVIDADES E INTELIGÊNCIAS PREDOMINANTES

A fim de obter mais informações sobre o processo da pesquisa e analisar, por meio dos relatos, as influências positivas na aprendizagem de L2, os estudantes foram convidados a responder sobre suas impressões do trabalho realizado com a finalidade de observar, nas suas falas, as possíveis implicações da teoria à aprendizagem.

Num primeiro momento, solicitou-se aos estudantes que opinassem sobre as atividades que mais gostaram. O objetivo dessa pergunta relaciona-se à investigação sobre os conjuntos de inteligências dos estudantes, haja vista que o inventário serve apenas como um gerador de hipóteses. Assim, procurou-se por mais subsídios que pudessem, ao longo do trabalho, acrescentar informações ao perfil dos estudantes e perceber de que forma estas contribuem para a

aprendizagem de L2. Os estudantes deveriam numerar as atividades trabalhadas em sala de aula em ordem crescente de preferência, iniciando pelo número 1. Das sete atividades, considerou-se a primeira citada pelos estudantes como a de número 1 na lista de preferências. Na turma A, 3.º ano, houve semelhanças na preferência<sup>20</sup> de atividades dos ST5 e ST2, ambos com maior pontuação na inteligência intrapessoal. O que se pode observar disso é o contraste com as escolhas dos estudantes com predominância na inteligência interpessoal (quadro 6, abaixo), ou seja, esses, apontados pelo inventário como interpessoais, escolheram atividades que contemplavam a interação entre pares, enquanto os ST2 e ST5 escolheram, como preferidas, as atividades com características mais passivas e receptivas.

QUADRO 6 - RELAÇÃO ENTRE AS INTELIGÊNCIAS INTRAPESSOAL E INTERPESSOAL APONTADAS PELO INVENTÁRIO E AS ATIVIDADES PREFERIDAS DOS ESTUDANTES DOS GRUPOS A E B

ST	IP	ATIVIDADES PREFERIDAS EM ORDEM DE ESCOLHA
TURMA A (3.º ANO)		
ST5	Intrapessoal	1.º Ouça a música e complete-a (6). 2.º Reconte a primeira parte da história através: dramatização, música, etc. (3). 3.º Olhe as figuras e conte a segunda parte da história Cinderela (4).
ST2	Intrapessoal	1.º Ouça a música e complete-a (6). 2.º Leia a história e reescreva usando os verbos no passado (7). 3.º Ouça e verifique se você reproduziu a história corretamente (5).
TURMA A		
ST1	Interpessoal	1.º Warm up - diálogo sobre contos de fadas (1). 2.º Troca de informações sobre o texto (2). 3.º Ouça e verifique se você reproduziu a história corretamente (5).
TURMA B (4.º ANO)		
ST5	Interpessoal	1.º Olhe as figuras e conte a segunda parte da história Cinderela (4). 2.º Troca de informações sobre o texto (2). 3.º Ouça a música e complete-a (6).
ST6	Interpessoal	1.º Warm up - diálogo sobre contos de fadas (1). 2.º Reconte a primeira parte da história através: dramatização, música etc. (3). 3.º Ouça a música e complete-a (6).
ST7	Interpessoal	1.º Troca de informações sobre o texto (2). 2.º Leia a história e reescreva usando os verbos no passado (7). 3.º Olhe as figuras e conte a segunda parte da história Cinderela (4).
TURMA A		
ST3	Interpessoal e intrapessoal	1.º Troca de informações sobre o texto (2). 2.º Warm up - diálogo sobre contos de fadas (1). 3.º Ouça a música e complete-a (6).

<sup>20</sup>Para verificar observe o quadro 6.



Isso não significa que os STs 1 e 2, do grupo A, não gostem de atividades em que a interação com o colega esteja envolvida, mas hipoteticamente eles têm “um modelo individual de trabalho eficiente” (GARDNER, 2001, p.58) que é utilizado na aprendizagem e, nesse tipo de modelo, tornam-se mais receptivos às atividades que exijam comprometimento individual.

Analisando essas duas inteligências, a intrapessoal que envolve um pensamento mais individual de ação do ser humano e a interpessoal sinônimo de interação, percebe-se a complexidade do trabalho do professor no modo de conduzir o ensino na sala de aula, pois enquanto alguns parecem ter modelos individuais de trabalho outros parecem preferir a interação na troca de informações. Os estudantes conscientes dessas diferenças podem perceber os tipos de atividades utilizados em sala de aula de forma diferente, classificando-as como facilitadoras e desafiadoras da aprendizagem. As facilitadoras seriam aquelas que combinam com seus tipos latentes de inteligências e as desafiadoras aquelas que precisam ser desenvolvidas e envolvem as inteligências menos latentes.

O ST3, do grupo A, mostrou em seu inventário<sup>21</sup> as inteligências inter e intrapessoal como mais predominantes. Isto pode sugerir que o estudante poderá valer-se de ambas para obter sucesso na aprendizagem por meio de atividades que exijam tanto um comprometimento pessoal quanto interativo. Porém, a atividade escolhida por ele como preferida<sup>22</sup> e a forma de agir em sala de aula apontam para uma inteligência com predomínio mais interpessoal do que intrapessoal. Supõe-se que pode haver uma tendência nesse estudante para a aprendizagem que envolva as relações interpessoais por meio do emprego de atividades com enfoque na conversação e no diálogo entre aluno/professor e aluno/aluno influenciando positivamente no seu desempenho.

---

<sup>21</sup>O inventário consta da página 71.

<sup>22</sup>Para observar, a escolha preferida, retorne ao quadro 6 da página 93.

Com o ST4, do grupo A, considerado pelo inventário como visual-espacial, não houve qualquer relação entre a atividade<sup>23</sup> escolhida e a inteligência predominante; disso entende-se que, nesse caso, há a necessidade de observá-lo com mais atenção na tentativa de encontrar atividades que possam ajudá-lo na compreensão dos conteúdos trabalhados. De acordo com as informações obtidas pelo questionário e pelo relato pessoal do aluno, percebeu-se que o empecilho mais relevante na busca por informações sobre este aluno poderia estar na timidez. Seguidamente o estudante manifestou-se a este respeito na pesquisa: primeiro quando diz: “... tenho um pouco de vergonha de mostrar minhas criações” e depois quando afirma que “nas atividades individuais tem medo de não se sair bem”. Quando afirma que “olhar gravuras e falar a respeito, torna-se mais fácil o entendimento”, o estudante fornece ao longo do trabalho informações que ora apóiam a hipótese levantada pelo inventário na informação de que a inteligência visual-espacial pode ser predominante no seu conjunto de inteligências, ora a contradizem. O ST1, do grupo B, que demonstrou no perfil individual a predominância na inteligência visual-espacial, parece confirmá-la como predominante durante o processo, pois tanto na escolha das atividades<sup>24</sup> quanto na apresentação do trabalho final demonstrou familiaridade e confiança no uso de gravuras.

QUADRO 7 - RELAÇÃO ENTRE AS INTELIGÊNCIAS VISUAL-ESPACIAL APONTADAS PELO INVENTÁRIO E AS ATIVIDADES PREFERIDAS DOS ESTUDANTES DOS GRUPOS A E B

ST	IP	ATIVIDADES PREFERIDAS EM ORDEM DE ESCOLHA
TURMA A (3.º ANO)		
ST4	Visual-espacial	1.º Troca de informações sobre o texto (2). 2.º Warm up - diálogo sobre contos de fadas (1). 3.º Ouça a música e complete-a (6).
TURMA B (4.º ANO)		
ST1	Visual-espacial	1.º Olhe as figuras e conte a segunda parte da história Cinderela (4). 2.º Ouça e verifique se você reproduziu a história corretamente (5). 3.º Leia a história e reescreva-a usando os verbos no passado (7).

<sup>23</sup>Para comparar, observe o quadro 4, da página 71, e o quadro 7, da página 95.

<sup>24</sup>Para comparar, observe o quadro 5, da página 71, o quadro 7, da página 95 e quadro 12, da página 101.

Os STs 2 e 3, do grupo B, reafirmam as hipóteses geradas pelo inventário, o primeiro estudante apontando uma tendência para a inteligência interpessoal e verbal-lingüística e o segundo, uma tendência para a inteligência musical. Isso, tanto na escolha das atividades preferidas<sup>25</sup> quanto na apresentação<sup>26</sup> do trabalho.

QUADRO 8 - RELAÇÃO ENTRE AS INTELIGÊNCIAS VERBAL-LINGÜÍSTICA E MUSICAL APONTADAS PELO INVENTÁRIO E AS ATIVIDADES PREFERIDAS DOS ESTUDANTES DO GRUPO B

ST	I.P	ATIVIDADES PREFERIDAS EM ORDEM DE ESCOLHA
TURMA B		
ST2	Verbal-lingüística e interpessoal	1.º Warm up - diálogo sobre contos de fadas (1). 2.º Leia a história e reescreva-a usando os verbos no passado (7). 3.º Troca de informações sobre o texto (2).
TURMA A		
ST3	Musical	1.º Ouça a música e complete-a (6). 2.º Reconte a primeira parte da história através: dramatização, música, etc. (3). 3.º Olhe as figuras e conte a segunda parte da história Cinderela (4).

Num segundo momento, os estudantes foram questionados sobre as reações quanto à resolução das atividades individuais e em duplas, com o intuito de, novamente, analisar as hipóteses sobre as inteligências predominantes geradas pelo inventário.

A partir dessa pergunta poder-se-ia observar o estado afetivo do estudante na execução das atividades quando se esperam comprometimento individual e interação. O objetivo principal dessa pergunta está, portanto, na coleta de mais dados sobre os alunos que demonstraram no perfil individual pontuação maior nas inteligências intrapessoal e interpessoal, bem como analisar a reação dos estudantes que apresentaram altas pontuações nas inteligências verbal-lingüística, musical e visual-espacial. Para questionar sobre o estado afetivo dos estudantes foram utilizadas palavras como timidez, frustração, confiança e desafio como indicativos de conforto e desconforto na execução das atividades. Os estudantes

---

<sup>25</sup>Para comparar, observe os dados do quadro 8.

<sup>26</sup>Para comparar, observe os dados do quadro 12.

deveriam apontar, entre os elementos mencionados, aquele que os influenciou no momento das atividades. Tomou-se como base a confiança em si mesmos como uma atitude positiva na execução das atividades, pois, segundo Kruidenier e Clement (ELLIS, 1994, p.513) a auto confiança parece ser mais importante na determinação da proficiência da língua. Observa-se, na pesquisa, que os estudantes considerados como predominantemente intrapessoais sentem-se mais confiantes em atividades individuais, pois, dos quatro estudantes nas quais esta inteligência parece predominar, pelo menos três sentiram-se confiantes em atividades desenvolvidas em grupo, conforme apontam os quadros 9 e 10.

QUADRO 9 - RELAÇÃO ENTRE FATORES AFETIVOS, INTELIGÊNCIAS INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS DO GRUPO A

ST	IP	AG	AI
ST1	interpessoal	sentiu-se bem	sozinha
ST2	intrapessoal	desafiado/tímido	confiante
ST3	intra e interpessoal	confiante	desafiado
ST4	visual-espacial	desafiado	com medo
ST5	intrapessoal	confiante	confiante

QUADRO 10 - RELAÇÃO ENTRE FATORES AFETIVOS, INTELIGÊNCIAS INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS DOS ESTUDANTES DO GRUPO B

ST	IP	AG	AI
ST1	visual-espacial	desafiado	confiante
ST2	verbal/interpessoal	confiante	desafiado
ST3	musical	desafiado	com medo de errar
ST4	interpessoal	confiante	confiante
ST5	interpessoal	confiante	desafiado
ST6	interpessoal	desafiado	desafiado
ST7	interpessoal	confiante	um pouco tímida

Os dados coletados mostram que os estudantes descritos como visuais-espaciais sentem-se desafiados nas atividades em grupo assim como aqueles com a inteligência predominante musical e verbal-lingüística sentem-se nas atividades individuais. Infere-se das informações obtidas que o perfil dos estudantes se constrói nas observações cotidianas, na reflexão diária do professor, na observação insistente

sobre as ações. Essas observações cotidianas contribuem para o (re)conhecimento do conjunto de inteligências dos estudantes e para reafirmar que o inventário não pode ser empregado como uma resposta única e factual. Um terceiro momento ocorreu com a observação da execução da última atividade nas apresentações individuais realizadas pelos estudantes. Houve, mesmo que em situações mínimas (STs 1, 2 e 3, do grupo B), uma modificação da rotina da sala de aula quando foram oferecidas novas oportunidades ou condições específicas para que os estudantes demonstrassem criatividade, competência lingüística e comunicativa, e, também, houve uma quebra da inalterabilidade quando se aceitou a proposta.

A última atividade reuniu dois momentos importantes: a finalização de um exemplo de aplicação da teoria e a contribuição para a obtenção de mais informações sobre a manifestação das inteligências. A execução do cronograma de atividades encaixado num plano de aula foi útil para que o leitor/professor pudesse visualizar globalmente o processo, fornecendo dados sobre a aprendizagem dos estudantes no emprego dos verbos e na narração de um fato no passado. Como informação à pesquisa contribuiu para a compreensão de que os estudantes podem, ao longo do processo, responder positivamente às propostas do professor quando este lhes proporciona oportunidades de mostrarem potenciais não observáveis em situações comuns.

No grupo A, os estudantes optaram pela escrita e pela leitura do texto como formas de apresentação, estas comuns à rotina escolar. Observa-se que o ST 2 (quadro 11), considerado predominantemente intrapessoal pelo inventário, apresentou seu texto espontaneamente, sem o auxílio do material escrito e ainda permitiu que sua fala fosse gravada. A partir dessa atitude interpreta-se que houve, da parte do estudante, uma iniciativa de desenvolvimento da inteligência verbal-lingüística, uma tentativa de melhorar o desempenho lingüístico, haja vista que, dadas às características de inteligência interpessoal, seria compreensível uma reação mais contida. Por outro lado, o ST4 (quadro 11) não utilizou gravuras para contar a história, como era esperado. Isso não é suficiente para dizer que essa

inteligência não lhe seja predominante. Alerta-se para o fato de que as imagens às quais se refere a teoria não são necessariamente visíveis e concretas, mas criadas mentalmente: uma estratégia não visível e ainda sem instrumentos que possam comprovar sua manifestação. Supondo-se que esse estudante seja beneficiado pelo uso de imagens e ainda não tem consciência disso precisará de mais tempo para compreender que tal estratégia poderá tanto ajudá-lo nas apresentações de trabalhos acadêmicos quanto servir de ferramenta para sua aprendizagem beneficiando-o no sucesso da carreira de professor. Os ST2, 3 e 5 apresentaram diferenças quanto ao uso da oralidade; enquanto o primeiro apresentou a história por meio da oralidade, os últimos apresentaram pela leitura.

QUADRO 11 - RELAÇÃO ENTRE OS TIPOS PREDOMINANTES DE INTELIGÊNCIAS E AS FORMAS DE APRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DOS ESTUDANTES DO GRUPO A

ST	IP	FORMA DE APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE
ST1	interpessoal	escrita e apresentação oral
ST2	intrapessoal	escrita e apresentação oral
ST3	intrapessoal e interpessoal	escrita e leitura
ST4	visual-espacial	escrita e leitura
ST5	intrapessoal	escrita e leitura

No grupo B (quadro 12) houve três demonstrações da predominância das inteligências observadas no inventário. Os ST1, 2 e 3 manifestaram os potenciais/inteligências na apresentação dos trabalhos e, portanto, presume-se que foram influenciados positivamente pela abordagem usada. O ST1 usou, além da escrita, gravuras para ajudar no momento de contar a história. As gravuras foram selecionadas de revistas, recortadas e depois coladas em papel cartaz. Esse estudante distribuiu as gravuras ordenadamente no quadro. Parecia nervoso ao iniciar sua apresentação, mas conseguiu aos poucos passar para os colegas a versão da história *Cinderela* usando a língua-alvo. Apesar de cometer erros lingüísticos, conseguiu contá-la com sucesso. O ST2 procurou desenvolver a inteligência visual-espacial, além das inteligências verbal-lingüística e interpessoal, sendo as duas primeiras predominantes em seu perfil. O ST2 surpreendeu ao revelar a habilidade na

criação de imagens, desenhando a história no quadro de giz. Enquanto os colegas preparavam-se para mais uma apresentação, o estudante levantou-se da carteira, percorreu a distância entre esta e o quadro de giz, começando a desenhar os personagens criados para representar a versão da história. Embora esse estudante solicitasse a ajuda do professor em diferentes momentos na construção da narração e demonstrasse nervosismo, não teve problemas em dar seqüência à história e fazer-se compreender. A habilidade visual demonstrada não teria sido descoberta pelo professor se este não tivesse solicitado a apresentação oral da história e se o estudante não estivesse interessado em arriscar-se na língua em estudo, usando o desenho como estratégia para facilitar o processo de memorização da seqüência. Considera-se a reposta do estudante à aplicação da teoria como demonstração positiva do emprego desta. O estudante entregou uma cópia dos desenhos feitos no quadro de giz que foi xerocada e anexada no final dessa pesquisa (Anexo 5). O ST3 também chamou a atenção da professora ao apresentar a história *Cinderela* por meio de uma composição musical. Cheio de energia e falante, o estudante pegou o violão, sentou-se na carteira, organizou-se e começou sua apresentação da história (Anexo 4). Pelos comentários feitos por ele, ao longo da pesquisa, percebe-se que o único momento de desagrado foi a execução da atividade na qual pedia-se aos estudantes que colocassem a história *Cinderela* no tempo verbal solicitado. O estudante classificou-o como monótono.

O ST7, conforme quadro 12, usou gravuras e a apresentação oral como formas de apresentação. A partir do seu perfil individual observa-se que a inteligência visual-espacial apresenta-se como uma das mais predominantes nesse estudante.

Os ST4 e 6 (quadro 12) empregaram formas semelhantes a dos estudantes do grupo A, que apresentaram o mesmo tipo de inteligência predominante, exceto o estudante número 3, da turma do terceiro ano, que apresentou uma pontuação alta tanto na inteligência intrapessoal quanto na interpessoal e o ST5, do grupo B, que esqueceu seu material em casa, apresentando o trabalho apenas na versão escrita.

QUADRO 12 - RELAÇÃO ENTRE OS TIPOS PREDOMINANTES DE INTELIGÊNCIAS E AS FORMAS DE APRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DOS ESTUDANTES DO GRUPO B

ST	IP	FORMA DE APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES
ST1	visual-espacial	escrita, gravuras e apresentação oral
ST2	verbal-lingüística/interpessoal	escrita, desenho e apresentação oral
ST3	musical	escrita e apresentação musical
ST4	interpessoal	escrita e apresentação oral
ST5	interpessoal	escrita
ST6	interpessoal	escrita e apresentação oral
ST7	interpessoal	escrita, gravura e apresentação oral

Embora não seja possível comprovar que as ações dos estudantes foram frutos de suas inteligências (considerando-se o controvertido conceito desta) ou de outro aspecto cognitivo ainda não investigado, revela-se, nesta pesquisa, que seus participantes possuem potenciais pouco explorados pelos professores no contexto universitário – tanto a inteligência, descrita por Gardner como potencial biopsicológico para resolver problemas e criar produtos importantes num determinado campo cultural, como outro processo ainda não explorado. Ressalta-se que, ao oferecer um ambiente que propicie a conscientização dos potenciais dos estudantes e motive-os para a aprendizagem mediante o reconhecimento destes mesmos potenciais, os estudantes parecem reagir positivamente à aprendizagem por meio das formas individuais mais eficazes de torná-la significativa. A ausência da exploração desses potenciais por professores e pelos envolvidos diretamente com a educação poderá contribuir para a permanência das ações tradicionais das salas de aula no enfoque aos indivíduos com potenciais lingüísticos e matemáticos.

#### 4.6 A APLICAÇÃO E IMPLICAÇÃO DA TEORIA NA OPINIÃO DOS ESTUDANTES

Solicitou-se aos estudantes que estabelecessem comparações entre as aulas aplicadas na perspectiva das IM e aquelas a que assistem diariamente. Como respostas, os estudantes enfatizaram a importância do enfoque das IM na sala de aula em função da conscientização e valorização das inteligências; da quebra da rotina; da motivação, do estímulo e da ausência de constrangimento na aprendizagem.



Considera-se que o uso desse tipo de alternativa de ensino, de acordo com as opiniões dos estudantes transcritas abaixo, pode agir favoravelmente na aprendizagem por vias como a motivação, o estímulo individual e a valorização das diferenças individuais.

Nesta pesquisa não houve preocupação em comprovar (mediante a aplicação de testes) a aprendizagem em termos sintáticos, fonológicos, léxicos e outros ligados à competência lingüística, mas supõe-se que os estudantes possam ter aprendido palavras novas, o emprego de verbos por meio da leitura e da escrita, desenvolvido a audição por meio das atividades com este objetivo, e a oralidade em vários momentos do trabalho.

- **Grupo A**

*Sabendo qual inteligência nós temos, tem-se maior facilidade de aprendizado, o professor pode, de alguma forma, trabalhar melhor com os estudantes. (ST1)*

*O aluno sai da rotina; não se deixa de aprender ou não há perdas de conhecimento usando uma diversificação no ensino. Valorizar as inteligências pode ser uma motivação maior. (ST2)*

*As aulas que valorizam as inteligências dão uma maior oportunidade aos alunos de aprenderem coisas que realmente adaptem-se a sua realidade. (ST3)*

*Se fossem valorizadas as inteligências os alunos aprenderiam mais, pois estariam mais motivados. (ST4)*

*Não há diferenças. (ST5)*

- **Grupo B**

*Se as aulas forem dinâmicas ou focalizarem centros de inteligências, certamente haverá mais rendimento e estímulo por parte do aprendiz e, mesmo ele conhecendo o seu tipo de inteligência fará com que ele procure trabalhar, estudar e pesquisar dentro de seu esquema de aprendizagem-habilidades/inteligências. (ST1)*

*Posso desenvolver melhor o que domino e com isso aprender sem constrangimento. (ST2)*

*Valoriza a maneira que cada um tem para aprender. (ST3)*

*Nas aulas do dia-a-dia temos que seguir um livro e devemos cumpri-lo, já outra atividade é diferente porque não tem relação com livro e isso incentiva, porque tudo o que é demais enjoa um pouco. (ST4)*

*Sempre que for possível dividir as atividades de acordo com as inteligências vai ser ótimo e proveitoso aplicar aulas assim. (ST5)*

*Todas as aulas deveriam abranger atividades selecionadas quanto às inteligências específicas na minha opinião, pois assim nenhum aluno se sentiria “isolado” do grupo, podendo desenvolver melhor a atividade que o agrada e não ficando assim, desmotivado. (ST6)*

*A partir do 3.º ano nossas aulas ficaram monótonas, apenas o livro didático e aula que não vão para frente, muito pouca explicação da gramática. (ST7)*

A motivação, referida pelos estudantes, pode estar relacionada ao estado afetivo destes, insatisfeitos com a condução da aprendizagem cotidiana na qual a inibição, o constrangimento, a baixa estima e outros aspectos decorrentes da aprendizagem de uma L2 não são considerados. Isto pode revelar que “um aprendiz terá sucesso na aprendizagem a partir de uma motivação apropriada e ainda que a motivação seja alguma coisa que pode, assim como a auto-estima, ser global, situacional e praticada através de atividades orientadas” (BROWN 1994a, p.153). Conectada às especificidades cognitivas de cada aluno e tratados de forma coerente, esses aspectos podem favorecer a aprendizagem de L2 pelo (re)conhecimento das potencialidades dos estudantes nas diversas manifestações e transformando-os numa motivação intrínseca que pode encaminhá-los na busca de uma autonomia mediada na aprendizagem. Uma aprendizagem que considere o aprendiz como centro, observando seus objetivos individualmente, pode apresentar como resultados a auto-

estima e a tomada de decisões consciente podendo conduzi-lo a uma aprendizagem mais eficaz (BROWN (1994a, p.40).

Numa visão mais crítica da fala desses estudantes percebe-se a universidade como um ambiente de aprendizagem desestimulante, desmotivante, empobrecido de oportunidades e avesso às diferenças individuais.

Portanto, usar uma alternativa de ensino com enfoque nas inteligências múltiplas, especialmente para esses estudantes, pode trazer resultados ainda melhores se aplicado longitudinalmente. Diante de um quadro como este e desafiando um conceito de inteligência que permanece desde a idéia predeterminista, os estudantes mostram-se receptivos a uma nova concepção de inteligência que reconhece as maneiras diferentes de ser inteligente e de mostrar inteligência, como pode ser observado nos relatos abaixo:

- **Grupo A**

*Cada pessoa tem o seu tipo de inteligência, basta saber encontrá-la e desenvolvê-la.* (ST1)

*Nem todos são iguais.* (ST2)

*As pessoas pensam diferente umas das outras, portanto as mesmas são diferentes também na hora de aprender e expor suas idéias.* (ST3)

*Porque acredito que cada pessoa tem uma maneira diferente de aprender, pois não somos iguais.* (ST4)

*Cada pessoa é diferente, assim como suas inteligências.* (ST5)

- **Grupo B**

*Assim como possuímos determinadas habilidades acredita-se que há uma grande relação com alguma inteligência que possuímos.* (ST1)

*As pessoas não possuem somente a inteligência lógico-matemática, logo quem não se dava bem em cálculos sentia-se frustrado, por isso as outras inteligências nos fazem sentir capaz. (ST2)*

*Pois cada inteligência abordada se encaixa com cada tipo de pessoa. (ST3)*

*Porque cada pessoa tem um tipo de inteligência que predomina, então mais facilmente se ela for usada na sala de aula, caso contrário, não obterá sucesso na aprendizagem. (ST4)*

*É bom saber em que você é bom, para quando for necessário para a avaliação, sabermos escolher como nos apresentarmos melhor. (ST5)*

*Trabalhando dessa forma em sala de aula, as portas se abrem para todos e fica mais fácil aprender através das inteligências e não apenas de uma forma. (ST6)*

*Numa sala de aula, cada aluno possui uma personalidade, um tipo de ver as coisas, o professor deve saber lidar com as diferenças dentro da sala de aula. (ST7)*

Na pronta aceitabilidade dos estudantes da existência de diferentes tipos de inteligência percebe-se uma busca não revelada por oportunidades de aprendizagem que conduzam a um melhor desempenho. Essa busca parece mais forte quando os estudantes apontam, nos relatos abaixo, as influências do uso dessa teoria como alternativa de ensino de L2.

Nesses relatos obtêm-se dois tipos de informações:

- os estudantes que foram beneficiados pelas atividades com enfoque nas habilidades da língua-alvo;
- os estudantes que perceberam a possibilidade de desenvolver potenciais como ferramenta para a aprendizagem.

Na primeira, os estudantes foram sensibilizados, por meio do processo, na prática das habilidades da fala, da escrita, da audição, de questões gramaticais e outras, revelando que a diversidade no cronograma de atividades atingiu cada estudante de maneira diferente. O ST1, grupo A, demonstra preocupação com as

atividades que envolvem a oralidade e a escrita. Subentende-se que, para este estudante, essas duas habilidades são mais importantes que as demais. Para ele, o enfoque nestas habilidades foi positivo. Para o ST3, grupo A, as atividades foram positivas porque permitiu-lhe o uso da língua-alvo por meio da escrita e leitura. O ST2, grupo B, sugere uma inquietação em relação à habilidade auditiva na língua-alvo; o ST3, grupo B, é influenciado por atividades que envolvam a leitura, a fala, a audição e questões gramaticais; o ST6, grupo B, percebe a necessidade de desenvolvimento nas atividades que exijam dele a habilidade auditiva e a fala. Enquanto estes estudantes mostram-se influenciados por atividades que possam melhorar seu desempenho lingüístico e comunicativo, os demais estudantes, 1, 3, 5 e 7 do grupo B e o estudante 4 do grupo A, parecem mais interessados na aplicabilidade das IM como forma de desenvolver a própria capacidade, de propiciar liberdade para a aprendizagem, como ferramenta para aprender melhor e arriscar-se na exploração de formas diferentes de tornar mais significativa e facilitadora a aprendizagem. O ST4, grupo A, por exemplo, durante o processo, manifestou-se sobre a influência da timidez como um problema a ser superado e aponta o uso da teoria como algo positivo para a compreensão de que deve persistir para alcançar seus objetivos usando as suas habilidades como apoio.

#### • Grupo A

*Eu acho que toda e qualquer atividade contribui para o aprendizado da língua. As atividades orais ou escritas fazem com que as nossas dificuldades apareçam e por elas aprendemos cada vez mais. (ST1)*

*A composição de um texto em inglês e a leitura. (ST3)*

*Aprendi que devo persistir no que realmente quero e devo esforçar-me um pouco mais, usando as habilidades como forma de apoio. (ST4)*

• **Grupo B**

*Foi possível clarear e/ou saber sobre as distintas inteligências como também nos foi dado exemplos dessas inteligências em forma de atividades. Isto é em suma muito importante, porque desenvolvemos nossa própria capacidade utilizando nossa inteligência específica. (ST1)*

*Eu já estava ciente da necessidade de procurar desenvolver a língua eu acho que o que foi positivo neste trabalho foi listen eu preciso desenvolvê-lo melhor daí tudo vem em seqüência. (ST2)*

*Mesmo que indiretamente, todas as atividades contribuem positivamente, porém as atividades que abrem espaço e nos deixam livres para trabalhar da forma que quisermos parecem ser mais marcantes e tornam o aprendizado mais fácil. (ST3)*

*As atividades como praticar a leitura, fala, ouvir e a gramática. (ST4)*

*O descobrimento das inteligências múltiplas existentes e o descobrimento da minha inteligência predominante é bom saber com que tipo de inteligência eu aprendo mais. (ST5)*

*Entendi que preciso ouvir mais (praticar o listen) - Speaking - a dificuldade do speaking está no vocabulário... (ST6)*

*Foi possível conhecer as múltiplas inteligências e com isso ver onde podemos trabalhar mais, onde temos mais facilidades ou dificuldades em aprender a língua inglesa. (ST7)*

Supõe-se, a partir das informações dadas pelos estudantes, que estes acreditam em suas capacidades, mas que a monotonia, a falta de incentivo, a desvalorização das diferenças, o desconhecimento de suas potencialidades ou de como conduzi-las, acaba prejudicando-os no processo de aprendizagem. Entende-se que a teoria das IM aplicada ao ensino de L2 pode reverter o sentimento de desesperança que afeta os estudantes das escolas e universidades, principalmente aqueles que apresentam dificuldades num ensino estrutural ou em acompanhar um livro didático. Deste estudo infere-se que as aulas de L2 tornaram-se extremamente

monótonas, criando estudantes apáticos que, apesar de apresentar boas notas, não conseguem comunicar-se na língua-alvo ou arriscar-se nela. Com a exploração das diferentes inteligências os estudantes terão oportunidades de interagir com atividades variadas, mas, além disso, estarão conscientes de que cada uma delas atuará no seu desenvolvimento integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que a teoria das IM proporciona amplo debate sobre a definição de inteligência, este trabalho pretende oferecer uma possibilidade de discussões sobre a influência da teoria na aprendizagem de L2.

A teoria das IM como uma alternativa de ensino em L2 caminha a passos lentos devido à ausência de pesquisas aplicadas e teóricas, pois sabe-se que o professor vive assoberbado de trabalho e possui condições mínimas para acessar informações e preparar as aulas em função das diferentes inteligências que compõem a sala de aula. Tal condição contribui para reduzir consideravelmente o número de pesquisas sobre o uso de novas alternativas de ensino, favorecendo uma situação mais de crítica ao sistema de ensino do que de procura por novas maneiras de ensinar.

Diante de um sistema de ensino público extremamente complexo surge a preocupação em rever conceitos arraigados que podem, numa nova perspectiva, auxiliar o trabalho do professor nas salas de aula. Christison, Campbell, Tanner, Fletcher e outros oferecem exemplos que proporcionam possibilidades de uma educação voltada aos aprendizes mediante a manifestação, o reconhecimento, a consciência e o desenvolvimento das inteligências. Percebe-se, no entanto, que na busca por uma alternativa de aplicação da teoria na sala de aula de Língua Inglesa tanto no trabalho destes autores como em outros mencionados no texto, há ausência de informações mais objetivas de aplicação da teoria das IM, ou seja, apesar das orientações não há divulgação de informações de pesquisas já executadas na sala de aula de L2 e dos seus resultados.

Há um contingente de idéias sobre a aplicação das IM, mas poucos exemplos do procedimento executado na sala de aula. A procura por materiais que oferecem alternativas de aplicação da teoria foi intensa e concluiu-se que há poucos materiais disponíveis no mercado nacional e a importação pelas editoras brasileiras representa um problema ainda maior em função da falta de contato com as editoras



internacionais responsáveis pela produção de bibliografia sobre os estudos da teoria das IM e do encarecimento do produto na importação de poucos exemplares.

A partir do material encontrado percebe-se que unir atividades, inteligências e as quatro habilidades em língua inglesa não é uma tarefa simples, pois há necessidade de uma reformulação sistemática, flexível e séria no encaminhamento metodológico.

Os livros e artigos analisados oferecem uma visão geral de alternativas, mas, quando se aplica a teoria das IM, observa-se que:

1. Categorizar as atividades e reuni-las num plano de aula, num plano de unidade ou ainda construir um currículo traduz-se num trabalho extenso e moroso e que necessita do envolvimento de profissionais conhecedores profundos da teoria e do ensino de L2.
2. Os materiais analisados não discutem com rigor os passos ou as alternativas de construção de um plano de aula, pois um professor inexperiente não saberia como conectar as atividades categorizadas de forma a contemplar os passos básicos necessários para a construção de um plano de aula como o procedimento e o fechamento, podendo montar um conjunto de atividades desconexas quanto aos objetivos de ensino de L2.
3. Se o professor optar por coletar atividades do livro didático, categorizá-las e relacioná-las aos diferentes tipos de inteligências, precisará de um embasamento teórico que permita procedimentos compatíveis com a teoria das IM.
4. O uso do inventário por professores inexperientes poderá causar interpretações errôneas das capacidades dos estudantes, rotulando-os como musicais, corporais etc.

Diante dessas impossibilidades, entende-se que não há um controle rigoroso no uso da teoria nas salas de aula, e os professores, entusiasmados por uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem, podem vir a aplicá-la sem um

conhecimento profundo das implicações do uso da mesma. Adquirir um ou outro exemplar na livraria que afirma aplicar a teoria IM em sala de aula não é o suficiente para produzir um trabalho de qualidade.

A teoria das IM exige do professor, que se dispõe a aplicá-la, um conhecimento amplo de suas possibilidades e, principalmente, de condições pessoais e locais. A necessidade de mobilizar profissionais (psicólogos, lingüistas, professores em geral) que se disponham a discutir a teoria pode ser o primeiro passo para o conhecimento de suas implicações e aplicações e, ainda, para possibilitar a produção de material que possa servir de referência para professores que desejam conhecer melhor a teoria. Caso contrário, não demorará muito para que a teoria comece a ser criticada muito mais pela aplicação errônea de seu conteúdo do que pelo seu mérito.

Além disso, a teoria das IM pode influenciar positivamente na aprendizagem de L2, pois, após a aplicação, a análise permitiu observar que nem todas as inteligências predominantes destacam-se na sala de aula de Língua Inglesa, principalmente quando há barreiras quanto à competência lingüística e comunicativa do aprendiz. Percebe-se, porém, que os erros, as dificuldades na produção de L2, passam a ser vistos como contribuições positivas para a aprendizagem, pois os estudantes voltam-se para a superação desses problemas. Isto pode ser observado nos comentários dos estudantes sobre as influências positivas para a aprendizagem de L2 afirmando estar conscientes das dificuldades em relação à aprendizagem, mas que poderão usar as suas inteligências, mais evidentes, para tentar superá-las.

Outra influência observada refere-se aos fatores afetivos ligados à execução das atividades, principalmente a autoconfiança. Os estudantes demonstraram estar confiantes quando a atividade trabalhada estava diretamente relacionada ao seu tipo de inteligência predominante. Dos 12 estudantes observados, seis deles afirmaram que sentiram confiança nas atividades em grupo (estudantes com alta pontuação na inteligência interpessoal) e houve semelhanças entre os estudantes predominantemente intrapessoais indicando que se sentiram confiantes nas atividades individuais.

A autoconfiança demonstrada pelos estudantes pode ter sido desencadeada por um ambiente de sala de aula que lhes permitiu agir conforme suas maneiras particulares de gerenciar as informações. As necessidades e preferências dos estudantes foram valorizadas contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais flexível e confortável (cf. HADLEY, 1993, p.83).

Por outro lado, o professor também é influenciado com a aplicação da teoria, pois é conduzido à construção da aula ou à análise do livro didático usado, a fim de verificar a que tipo ou tipos de inteligência(s) tal atividade está direcionada procurando rever seu processo de ensino a partir das necessidades individuais dos estudantes.

Outro aspecto que poderia ser considerado é a modificação do comportamento do professor quando percebe as necessidades e diferenças individuais dos estudantes, principalmente nos seus conjuntos de inteligências. A partir disso olha-se de maneira diferente para os potenciais de cada um, valorizando-os em atividades que estejam relacionadas com a inteligência predominante e incentivando-os, conscientizando-os da necessidade de desenvolver aquelas que serão necessárias para sua profissão.

Enfocar o desenvolvimento das inteligências múltiplas na universidade pode ser um meio de rever o processo de ensino, pois não se pode deixar de considerar que a aprendizagem é um processo muito mais amplo, que compreende várias dimensões humanas, como a cognitiva, a emotiva e a social e os aprendizes adultos estão fortemente conectados a estes fatores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- ARMSTRONG, T. **As inteligências múltiplas na sala de aula**. 2.ed. Tradução de: M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001. Original inglês.
- ASHER, J. **Learning another language through actions**. The complete teacher's guide. Los Gatos, Calif: Sky Oak Productions, 1982.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey. USA: Prentice Hall, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3.ed. New Jersey. USA: Prentice Hall, 1994(a).
- \_\_\_\_\_. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994(b).
- CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, L. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2.ed. Tradução de: M. F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Original inglês.
- CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- CHAUDRON, C. **Second language classroom: research on teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CHOMSKY, N. **Reflections on language**. London: Temple Smith, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Knowledge of language. Its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.
- CHRISTISON, M. A. Teaching and learning languages through multiple intelligences. **TESOL Journal**, v.6, n.1, p.10-14, 1996.
- \_\_\_\_\_. Applying multiple intelligences theory in preservice and inservice TEFL programs. **English Language Teaching Forum**, v.36, n.2, p.2-13, 1998 .

\_\_\_\_\_. Multiple intelligences: teaching the whole student. **ESL Magazine**, v.2, n.5, p.10-13, 1999.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. London: Crown Helm, 1985.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CES. Parecer n.492, de 3 de abril de 1984. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia , p.29.

COOK, V. **Second language learning and language learning teaching**. New York: Edward Arnold, 1991.

COSTANZO, M.; PAXTON, D. **Multiple assessment for multiple intelligences**. Disponível em: <<http://www.ncsall.net>>. Acesso em: 12 abril 2004.

COUSTAN, T.; ROCKA, L. **Putting theory into practice**. Disponível em: <<http://ncsall.net>>. Acesso em: 12 abril 2004.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes**. 9.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997

FLETCHER, M. Multiple Intelligences? In your classroom now! **New Routes magazine**, p.31-33, July 14<sup>th</sup>, 2001.

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GALLOWAY, V.; LABARCA, A. From student to learner: style, process and strategy. In: HADLEY, A. O. **Teaching language in context**. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1993.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de: S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. Original inglês.

\_\_\_\_\_. **Inteligência: um conceito reformulado**. Tradução de : A. C. da Silva. Rio de Janeiro: Objetivo, 2001. Original inglês.

\_\_\_\_\_. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WARREN. K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Tradução de: M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1998. Original Inglês.

GASTON, E. T. **Music in therapy**. New York: Macmillan, 1968.

- GATTEGNO, C. **Teaching foreign language in schools: the silent way**. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Educational Solutions, 1972.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GUIMARÃES, R. **Teaching light teaching better: a handbook for language teachers**. São Paulo: SENAC, 1997.
- HADLEY, A. O. **Teaching language in context**. Massachusetts: Heinle & Heinle, 1993.
- HAMPSON, J. P.; MORRIS, E. P. **Understanding cognition**. USA: Blackwell, 1995.
- HOLDEN, S ; RODGERS, M. **English language teaching**. Mexico D.F.: Delti, 1997.
- KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching; an enquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 BC**. Rowley, Mass: Newbury House, 1969.
- KEMMIS, S; MCTAGGART, R. **The action research planner**. Geelong, Austrália: Deakin University Press, 1988.
- KINSELLA, K.; SHERAK, K. Designing ESL classroom collaboration to accommodative diverse work styles. In: **J. Reid .Understanding Learning Styles in the Second language Acquisition**. New Jersey: Joy Reid, 1998.
- KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981,
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language research**. New York: Longman, 1991.
- LAZAR, Gillian. **Literature and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LAZEAR, D. **Seven ways of teaching**. Palatine, IL: IRI/Skilight, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Seven ways of learning**. Tucson, AZ: Zephyr Press, 1994.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- LOZANOV, G. **Suggestology and outlines of suggestopedy**. New York: Gordon and Breach, 1978.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- McHUGH, M. **File intermediate**: London: Richmond, 1995.
- MICCOLI, L. **Journal-writing as a feedback and an EFL-Related – Issue discussion tool**. Unicamp. (Trabalhos em Lingüística Aplicada, n.13).

- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- NETTO, S. P. **Psicologia da aprendizagem e ensino**. São Paulo: EPU, 1987.
- NICHOLSON-NELSON, K. **Developing student's multiple intelligences**. New York: Scholastic, 1988.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Great Britain, Glasgow: Cambridge University Press, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Research methods in language learning**. Cambridge. Cambridge University Press, 1992.
- OBLER, K. L.; GJERLOW, K. **A língua e o cérebro**. Tradução de: Ana André. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1999. Original Inglês.
- OLIVEIRA, M. H. de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIMSLEUR, P. **Pimsleur language aptitude battery**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1966.
- REID, J. The perceptual learning styles preferences of ESL students. **TESOL Quarterly**, v.21, p.87-111, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Learning styles in the ESL/EFL classroom**. Boston : Heinle & Heinle, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Understanding learning styles in the second language acquisition**. New Jersey: Joy Reid, 1998.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: University Press, 2001.
- RICHARDS, J. **The language teaching matrix**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- RITCHER, M. G. **Ensino de português e interatividade**. Santa Maria: UFSM, 2000.
- RIVERS, W. **Interactive Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SILVA ALVES, U. **Inteligências: percepções, identificações e teorias**. São Paulo: Vetor, 2002.
- SILVA, J. A. **Inteligência humana: abordagens biológicas e cognitivas**. São Paulo: Lovise, 2003.
- SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas**. Maceió: Catavento, 1999.
- SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- SMOLE, K.; STOCCO, C. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

STERN, H. **Fundamental concepts of language teaching**. New York: Oxford University Press, 1983.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Tradução de: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000. Original inglês.

TANNER, R. Teaching intelligently. **Teaching English Professional Magazine**, p.40-41, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TITONE, R. **Teaching foreign Languages**: an historical sketch. Georgetown University Press, 1968

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de trabalhos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. v.1-10.

UR, P. **Five-minute activities**: A resource book of short activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

VITÓRIA ALVES, S. **Trabalhando as Inteligências múltiplas em sala de aula**. Brasília: Plano, 2003.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de Inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheitas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de: José Carlos P. de Almeida Filho. São Paulo: Pones, 1991. Original inglês.









WILLIAMS, L. V. **Teaching for the two sided mind**: a guide to right brain/ left brain education. New York: Simon & Schuter, 1986.



**ANEXO 1**  
**TEACHING INTELLIGENTLY**



## Teaching Intelligently: Language Skills Activities Chart

Skill → Intelligence ↓	Listening	Reading	Writing	Speaking	Grammar	Vocabulary	Literature
 <b>Bodily-Kinaesthetic</b>	Learners listen to three sections of a tape in three different places, then form groups to collaborate on their answers to a task.	Learners re-order a cut-up jumbled reading text.	Learners write stories in groups by writing the first sentence of a story on a piece of paper and passing it to another learner for continuation.	Learners play a game where they obtain information from various places in the classroom and report back.	Learners play a board game with counters and dice to practise tenses.	Learners label objects in the classroom with names.	Learners create a similar scene to one they have read about and act it out (eg a conflict, a time you were let down).
 <b>Interpersonal</b>	Learners check their answers to a listening task in pairs or groups before listening a second time.	Learners discuss answers to questions on a text in groups.	Learners write a dialogue in pairs.	Learners read problem-page letters and discuss responses.	Learners do a 'find someone who ...' activity related to a grammar point (eg present perfect: <i>find someone who has been to Spain</i> ).	Learners test each other's vocabulary.	In groups, learners discuss their preferences for characters in a book.
 <b>Intrapersonal</b>	Learners think individually about how they might have reacted, compared with someone on a video they have seen.	Learners reflect on characters in a text and how similar or different they are to them.	Learners write learning diaries.	Learners record a speech or talk on a cassette.	Learners complete sentences about themselves, practising a grammar point (eg complete the sentence 'I am as ... as ...' five times).	Learners make their own vocabulary booklet which contains words they think are important to learn.	Learners write a diary for a few days in the life of a character in a book.
 <b>Linguistic</b>	Learners write a letter after listening to a text.	Learners answer true/false questions about a text.	Learners write a short story.	In groups, learners discuss statements about a controversial topic.	The teacher provides a written worksheet on a grammar point.	Learners make mind maps of related words.	Learners rewrite part of a book as a film script, with instructions for the director and actors.
 <b>Logical-Mathematical</b>	Learners listen to three pieces of text and decide what the correct sequence is.	Learners compare two characters or opinions in a text.	Learners write steps in a process, (eg a recipe).	Learners in a group each have a picture. They discuss and re-order them, without showing them, to create a story.	Learners learn grammar inductively, ie they work out how a grammar rule works by using discovery activities.	Learners discuss how many words they can think of related to another word (eg <i>photograph</i> , <i>photographer</i> ).	Learners re-order a jumbled version of events in a chapter of a novel they have read.
 <b>Musical</b>	Learners complete gaps in the lyrics of a pop song.	Learners listen to music extracts and decide how they relate to a text they have read.	Learners write the lyrics to an existing melody about a text or topic they have been dealing with in class.	Learners listen to a musical video clip (with the TV covered up) and discuss which images might accompany the music.	Learners create a mnemonic or rhyme to help them remember a grammar point.	Learners decide which new words they would like to learn from a pop song.	Learners find a piece of appropriate music to accompany a passage from a book.
 <b>Naturalist</b>	Learners listen to sounds inside and outside the classroom and discuss what they have heard.	Learners work with a text on environmental issues.	Learners write a text describing a nature scene.	Learners discuss an environmental issue.	Learners do an activity associated with nature (eg walk by the sea) and write a story in the past tense about it.	Learners make a mind map with a word related to nature (eg <i>bird</i> , <i>tree</i> ).	Learners read descriptions of nature in a novel and then write their own.
 <b>Spatial</b>	Learners complete a chart or diagram while listening.	Learners predict the contents of a text using an accompanying picture or photo.	Learners make a collage with illustrations and text about a place in their country.	In pairs, learners discover the differences between two pictures without showing them to each other.	The teacher illustrates a grammar point with a series of pictures (eg daily activities to show present simple).	Learners cut out a picture from a magazine and label it.	Learners draw a cartoon version of a story.

**ANEXO 2**  
**STUDENT-GENERATED INVENTORY FOR**  
**SECONDARY LEVEL AND YOUNG ADULT LEARNERS**

## Appendix 2

### Student-Generated Inventory for Secondary Level and Young Adult Learners

Mary Ann Christison

**Directions:** Rank each statement as 0, 1, or 2. Write 0 if you disagree with the statement. Write 2 if you strongly agree. Write 1 if you are somewhere in between.

#### *Verbal/Linguistic Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I like to read books, magazines, and newspapers.
- \_\_\_\_\_ 2. I consider myself a good writer.
- \_\_\_\_\_ 3. I like to tell jokes and stories.
- \_\_\_\_\_ 4. I can remember people's names easily.
- \_\_\_\_\_ 5. I like to recite tongue twisters.
- \_\_\_\_\_ 6. I have a good vocabulary in my native language.

#### *Musical Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I can hum the tunes of many songs.
- \_\_\_\_\_ 2. I am a good singer.
- \_\_\_\_\_ 3. I play a musical instrument or sing in a choir.
- \_\_\_\_\_ 4. I can tell when music sounds off-key.
- \_\_\_\_\_ 5. I often tap rhythmically on the table or desk.
- \_\_\_\_\_ 6. I often sing songs.

#### *Logical/Mathematical Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I often do arithmetic in my head.
- \_\_\_\_\_ 2. I am good at chess and/or checkers.
- \_\_\_\_\_ 3. I like to put things into categories.
- \_\_\_\_\_ 4. I like to play number games.
- \_\_\_\_\_ 5. I love to figure out how computers work.
- \_\_\_\_\_ 6. I ask many questions about how things work.

#### *Spatial/Visual Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I can read maps easily.
- \_\_\_\_\_ 2. I enjoy art activities.
- \_\_\_\_\_ 3. I draw well.
- \_\_\_\_\_ 4. Movies and slides really help me learn new information.
- \_\_\_\_\_ 5. I love books with pictures.
- \_\_\_\_\_ 6. I enjoy putting puzzles together.

#### *Bodily/Kinesthetic Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. It is hard for me to sit quietly for a long time.
- \_\_\_\_\_ 2. It is easy for me to follow exactly what other people do.
- \_\_\_\_\_ 3. I am good at sewing, woodworking, building, or mechanics.
- \_\_\_\_\_ 4. I am good at sports.
- \_\_\_\_\_ 5. I enjoy working with clay.
- \_\_\_\_\_ 6. I enjoy running and jumping.

#### *Interpersonal Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I am often the leader in activities.
- \_\_\_\_\_ 2. I enjoy talking to my friends.
- \_\_\_\_\_ 3. I often help my friends.
- \_\_\_\_\_ 4. My friends often talk to me about their problems.
- \_\_\_\_\_ 5. I have many friends.
- \_\_\_\_\_ 6. I am a member of several clubs.

#### *Intrapersonal Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I go to the movies alone.
- \_\_\_\_\_ 2. I go to the library alone to study.
- \_\_\_\_\_ 3. I can tell you some things I am good at doing.
- \_\_\_\_\_ 4. I like to spend time alone.
- \_\_\_\_\_ 5. My friends find some of my actions strange sometimes.
- \_\_\_\_\_ 6. I learn from my mistakes.

**Scoring:** Add your total scores in each area. The higher your total score, the stronger that intelligence.\*

\* Reprinted from Christison, M. A. (1996). *TESOL Journal* 6 (1): 10-14. For permission to use this questionnaire, contact the author by e-mail (see e-mail address in the "Contributors" section of this volume) or at Snow College, International Center/ESL Dept., Ephraim, Utah 84627.

**ANEXO 3**  
**MULTIPLE INTELLIGENCE INVENTORY FOR TEACHERS**

## Multiple Intelligence Inventory for Teachers

Mary Ann Christison

**Directions:** Rank each statement below as 0, 1, or 2. Write 0 in the blank if the statement is not true. Write 2 in the blank if you strongly agree with the statement. A score of 1 places you somewhere in between. Compare your scores in different intelligences. What is your multiple intelligence profile? Where did you score highest? lowest?

*Linguistic Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I like to write articles and have them published.
- \_\_\_\_\_ 2. I read something almost every day that isn't related to my work.
- \_\_\_\_\_ 3. I often listen to the radio, cassette tapes of lectures, and books.
- \_\_\_\_\_ 4. I always read billboards and advertisements.
- \_\_\_\_\_ 5. I enjoy doing crossword puzzles.
- \_\_\_\_\_ 6. I use an overhead projector, posters, quotations, etc., in my teaching.
- \_\_\_\_\_ 7. I am a good letter writer.
- \_\_\_\_\_ 8. If I hear a song a few times, I can usually remember the words.
- \_\_\_\_\_ 9. I ask my students to read and write most of the time in my classes.
- \_\_\_\_\_ 10. I have written something that I like.

*Musical Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I have a very expressive voice in front of my class, varying in intensity, pitch, and emphasis.
- \_\_\_\_\_ 2. I often use music and chants in my lesson plans.
- \_\_\_\_\_ 3. I can tell if someone is singing off-key.
- \_\_\_\_\_ 4. I know the tunes to many different songs.
- \_\_\_\_\_ 5. I play a musical instrument and play it frequently.
- \_\_\_\_\_ 6. If I hear a new song once or twice, I can usually remember the tune.
- \_\_\_\_\_ 7. I often sing in the shower.
- \_\_\_\_\_ 8. Listening to music I like and am in the mood for makes me feel good.
- \_\_\_\_\_ 9. When I hear a piece of music, I can easily harmonize with it.
- \_\_\_\_\_ 10. I have no trouble identifying or following a beat.

*Logical Mathematical Intelligence*

- \_\_\_\_\_ 1. I feel more comfortable believing an answer is correct if it has been measured or calculated in some way.
- \_\_\_\_\_ 2. I can calculate numbers easily in my head.
- \_\_\_\_\_ 3. I like playing card games such as hearts, gin rummy, and bridge.

- \_\_\_ 4. I liked math classes in school.
- \_\_\_ 5. I believe that most things have a logical and rational explanation.
- \_\_\_ 6. I like brain-teaser games.
- \_\_\_ 7. I am interested in new developments in science.
- \_\_\_ 8. When I cook, I measure things exactly.
- \_\_\_ 9. I use problem-solving activities in my classes.
- \_\_\_ 10. My classes are consistent; my students know what to expect in terms of rules and routines.

**Spatial Intelligence**

- \_\_\_ 1. I pay attention to the colors I wear and colors other people wear.
- \_\_\_ 2. I take lots of photographs on trips and vacations.
- \_\_\_ 3. I like to use video in my lessons.
- \_\_\_ 4. It is easy for me to find my way around in unfamiliar cities.
- \_\_\_ 5. I like to draw.
- \_\_\_ 6. I like to read articles with many pictures.
- \_\_\_ 7. I am partial to textbooks with illustrations, graphs, charts, and pictures.
- \_\_\_ 8. I like doing puzzles and mazes.
- \_\_\_ 9. I was good at geometry in school.
- \_\_\_ 10. When I enter a classroom, I notice whether the positioning of the students and teacher supports the learning that is to take place.

**Bodily/Kinesthetic Intelligence**

- \_\_\_ 1. I like to go on rides at amusement parks.
- \_\_\_ 2. I like to dance.
- \_\_\_ 3. I engage in at least one sport.
- \_\_\_ 4. I like to do things with my hands, such as knit, weave, sew, carve, or build models.
- \_\_\_ 5. I find it most helpful to practice a new skill rather than to read about it or to watch a video.
- \_\_\_ 6. I often get my best ideas when I am jogging, walking, vacuuming, or doing something physical.
- \_\_\_ 7. I love being in the outdoors.
- \_\_\_ 8. I find it very hard to sit for long periods of time.
- \_\_\_ 9. I do activities in my classes that require that my students get out of their seats and move around.
- \_\_\_ 10. Most of my hobbies involve physical activity of some sort.

**Intrapersonal Intelligence**

- \_\_\_ 1. I regularly spend time meditating.
- \_\_\_ 2. I consider myself independent.
- \_\_\_ 3. I keep a journal and record my thoughts.
- \_\_\_ 4. I would rather adapt lessons or create my own than use lessons directly from a book.
- \_\_\_ 5. I frequently create new activities and materials for my classes.
- \_\_\_ 6. When I get hurt or disappointed, I bounce back quickly.
- \_\_\_ 7. I can articulate the main values that govern my life and describe the activities that I regularly participate in that are consistent with these values.
- \_\_\_ 8. I have hobbies or interests that I enjoy doing on my own.
- \_\_\_ 9. I frequently choose activities in the classroom so my students can work alone or independently.
- \_\_\_ 10. I give my students quiet time, thinking time, time to reflect on what they are doing.

**Interpersonal Intelligence**

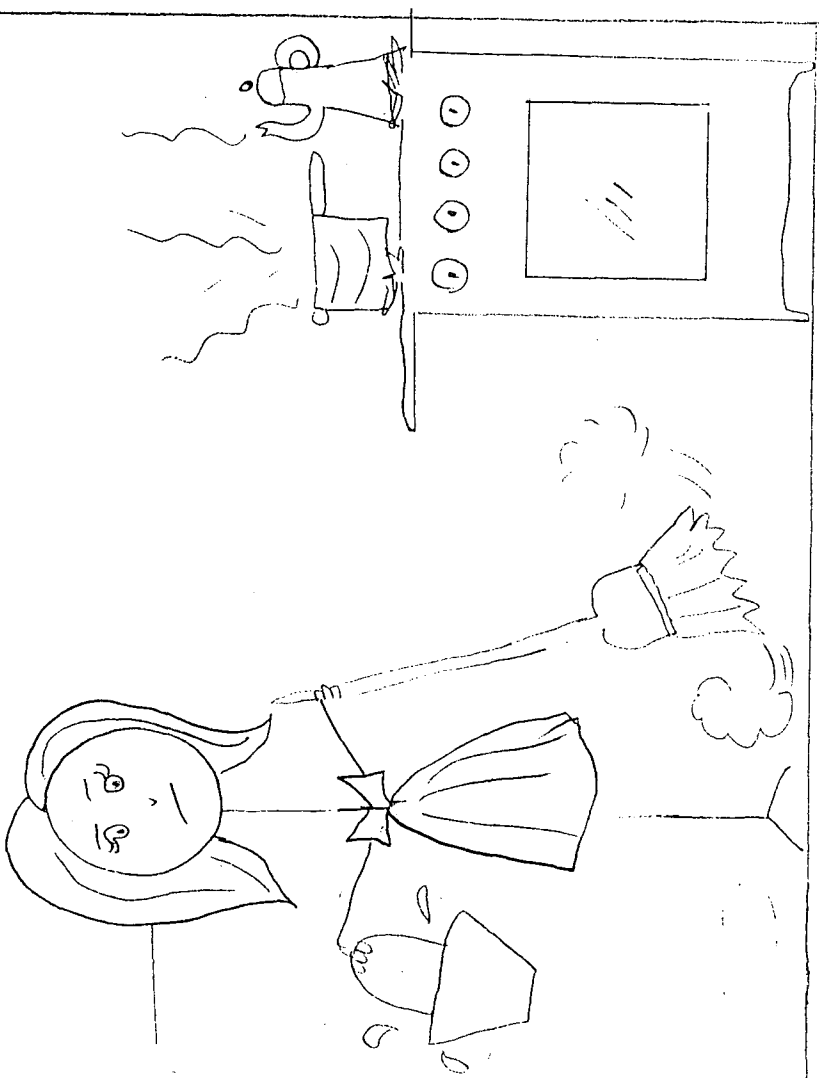
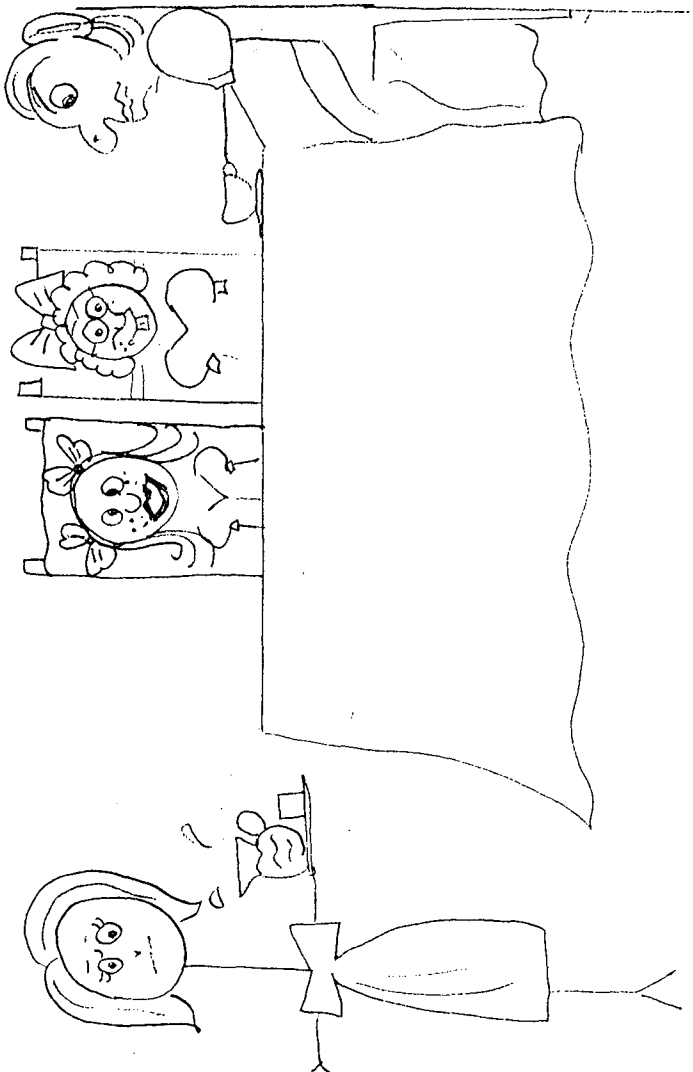
- \_\_\_ 1. I would prefer going to a party rather than spending the evening home alone.
- \_\_\_ 2. When I have problems, I like to discuss them with my friends.
- \_\_\_ 3. People often come to me with their problems.
- \_\_\_ 4. I am involved in social activities several nights a week.
- \_\_\_ 5. I like to entertain friends and have parties.
- \_\_\_ 6. I consider myself a leader and often assume leadership roles.
- \_\_\_ 7. I have more than one close friend.
- \_\_\_ 8. I love to teach or show someone how to do something.
- \_\_\_ 9. I am comfortable in a crowd or at a party with many people I don't know.
- \_\_\_ 10. My students have input into the choice of content and the learning process in my classrooms.

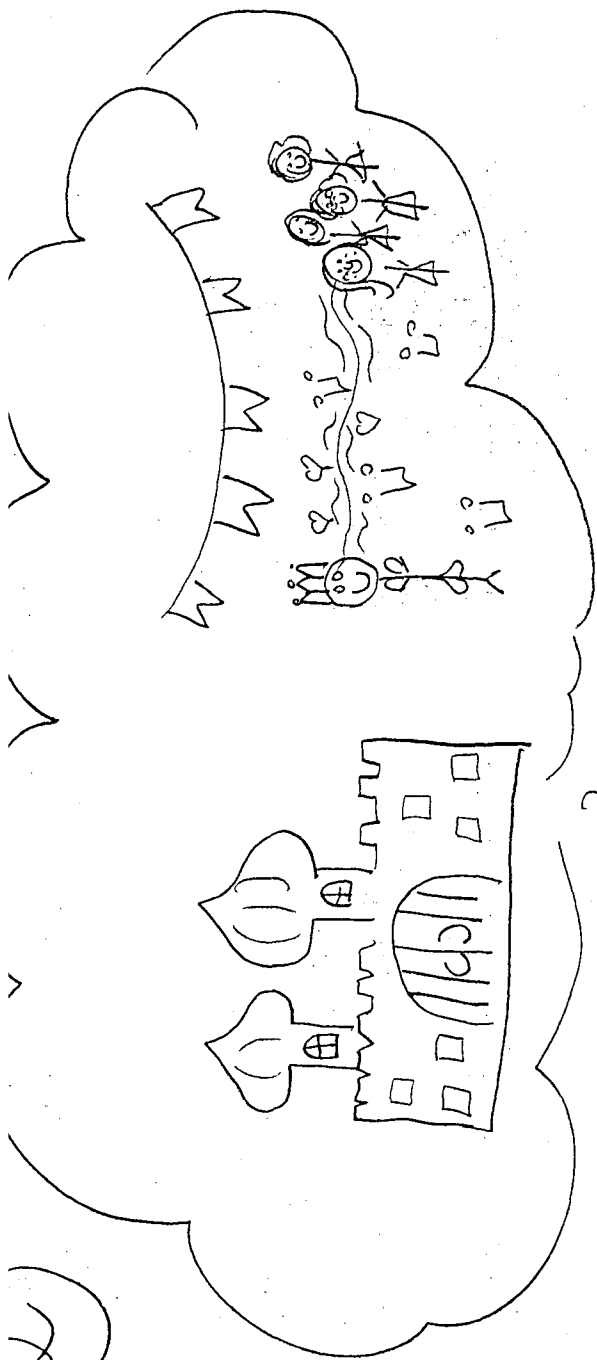
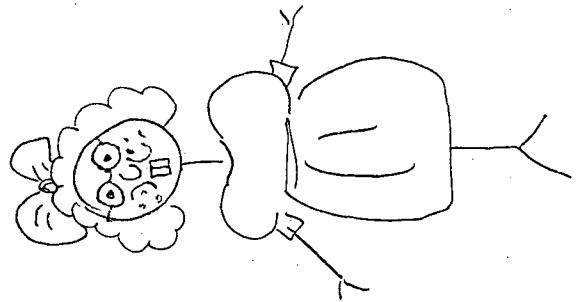
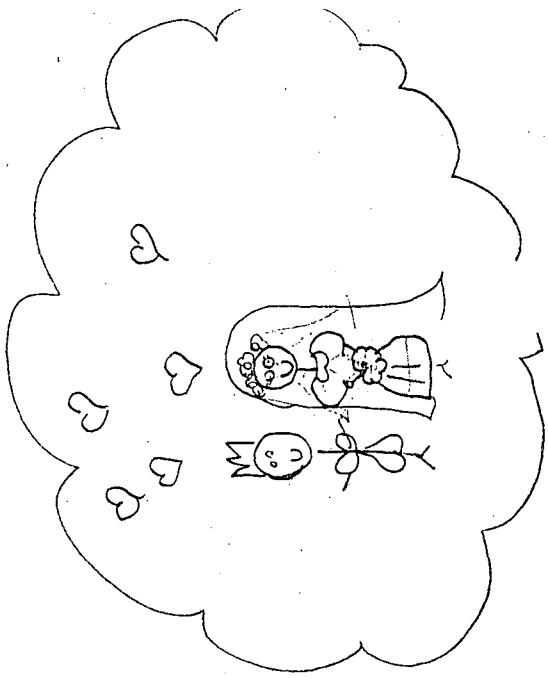
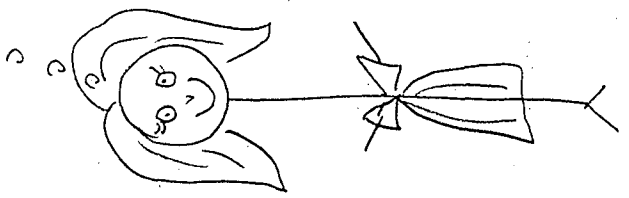
**Scoring:** Add your total scores in each area. The higher your total score, the stronger that intelligence.\*

\* For permission to use this questionnaire, contact the author by e-mail (see e-mail address in the "Contributors" section of this volume) or at Snow College, International Center/ESL Dept., Ephraim, Utah 84627.

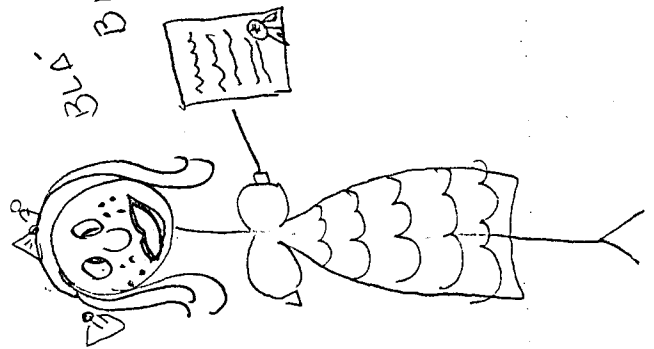
**ANEXO 4**  
**DESENHOS CRIADOS PELO ST2 DO GRUPO B**

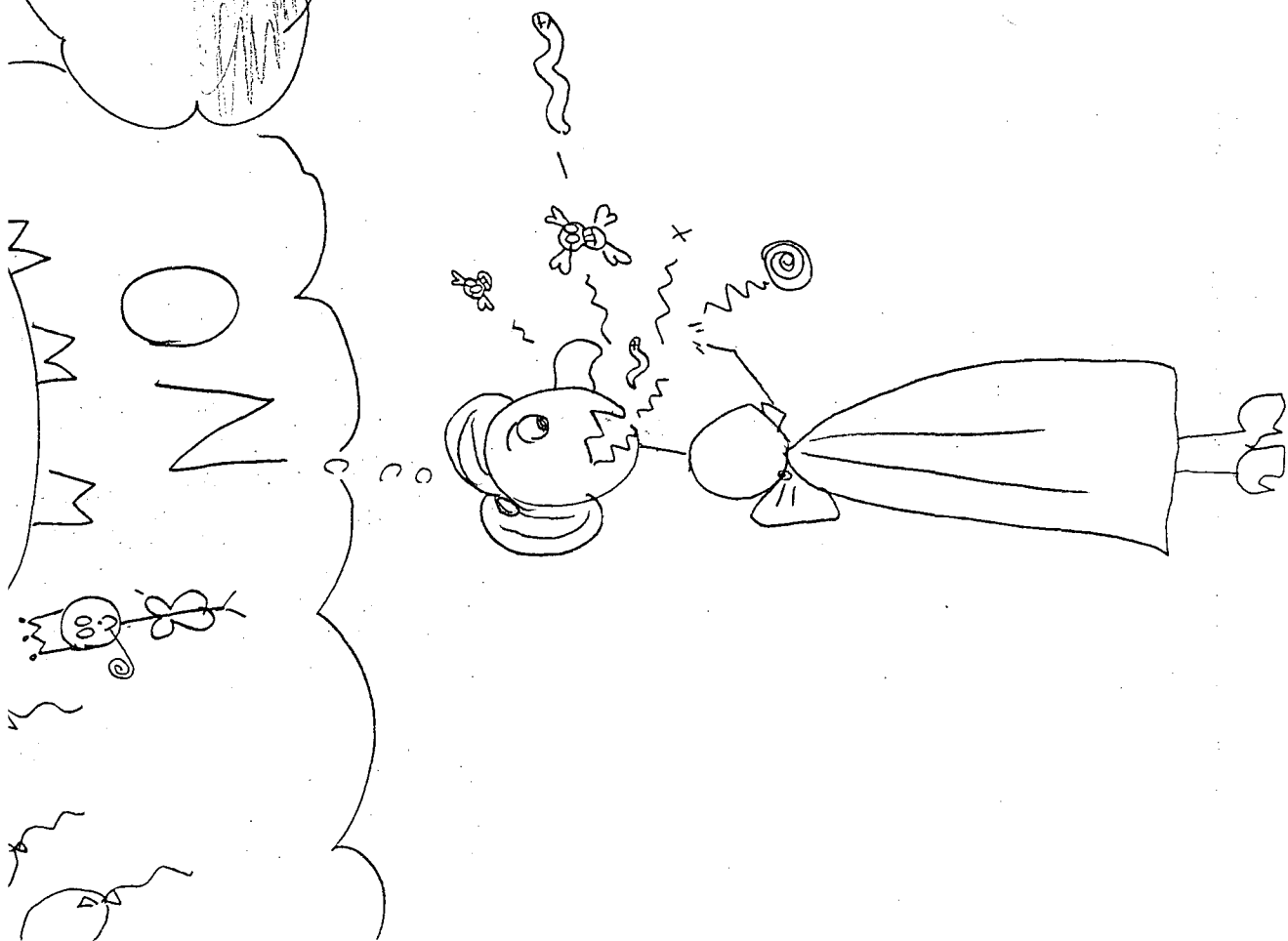
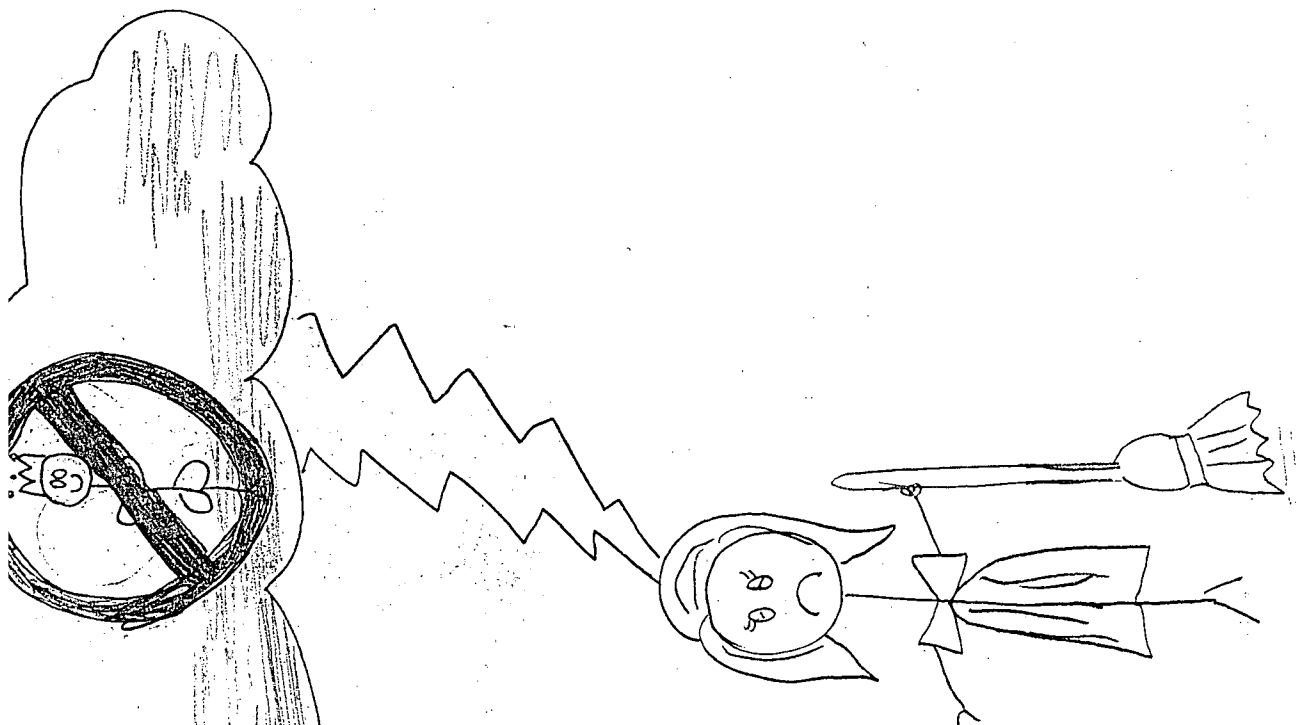






BLA  
BLA  
BLA  
BLA  
BLA







5015

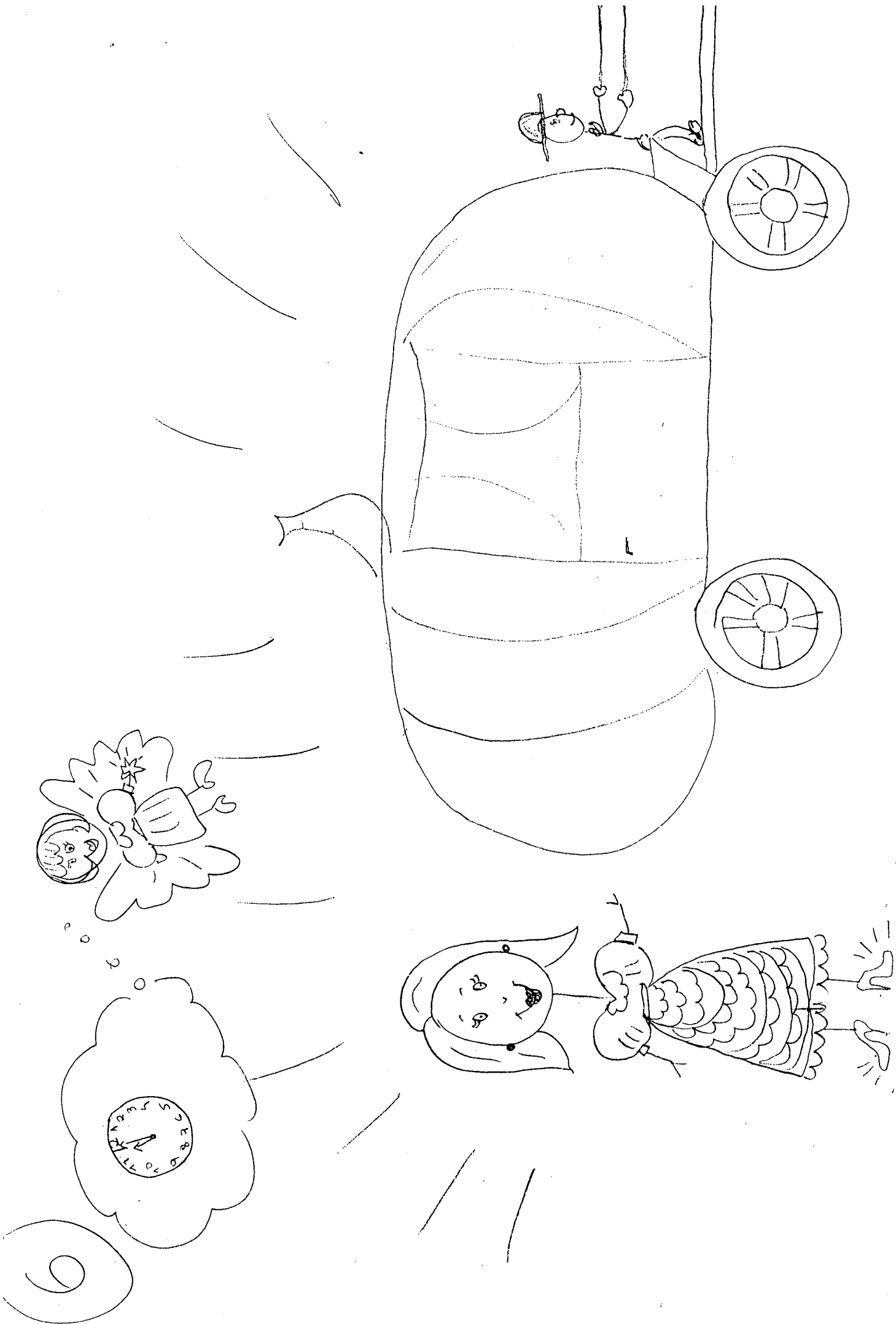
BUA A A A

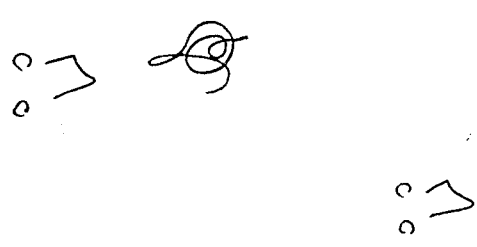
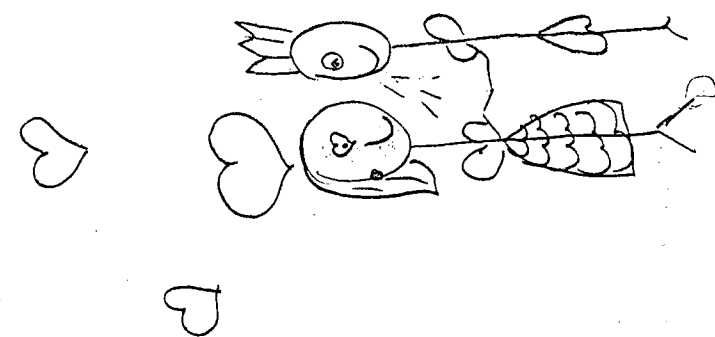
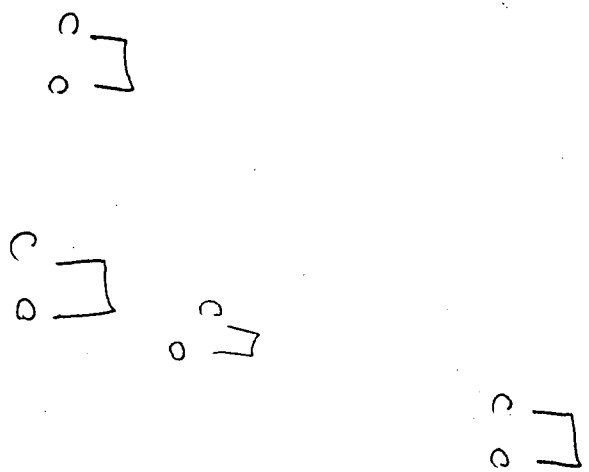
BUA A A

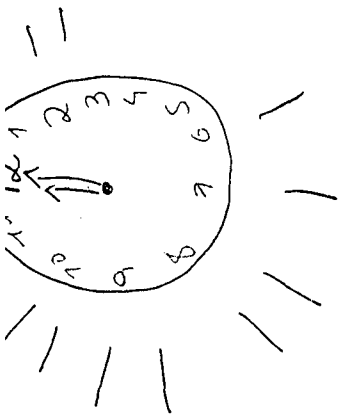
BUA A A

(H)

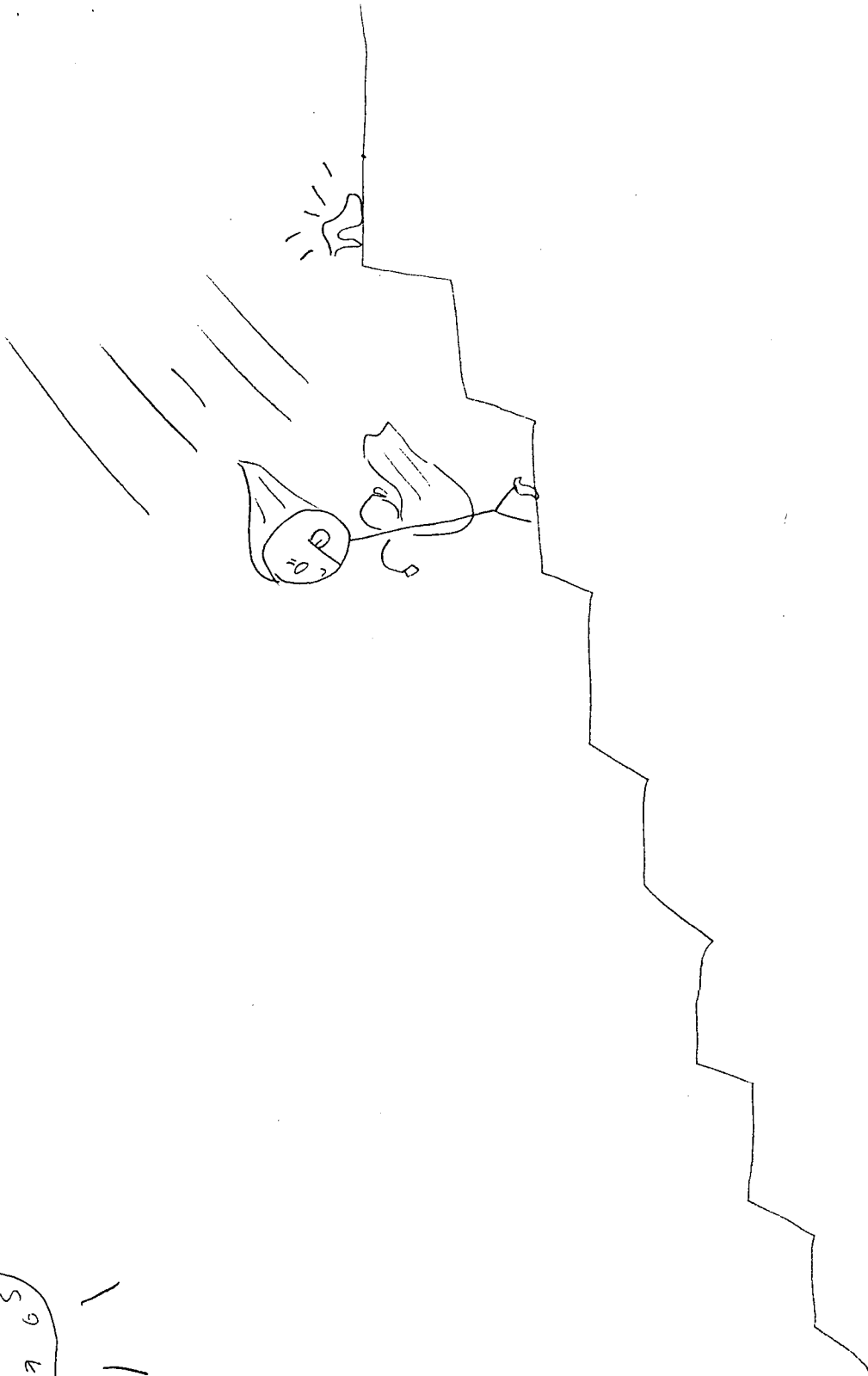








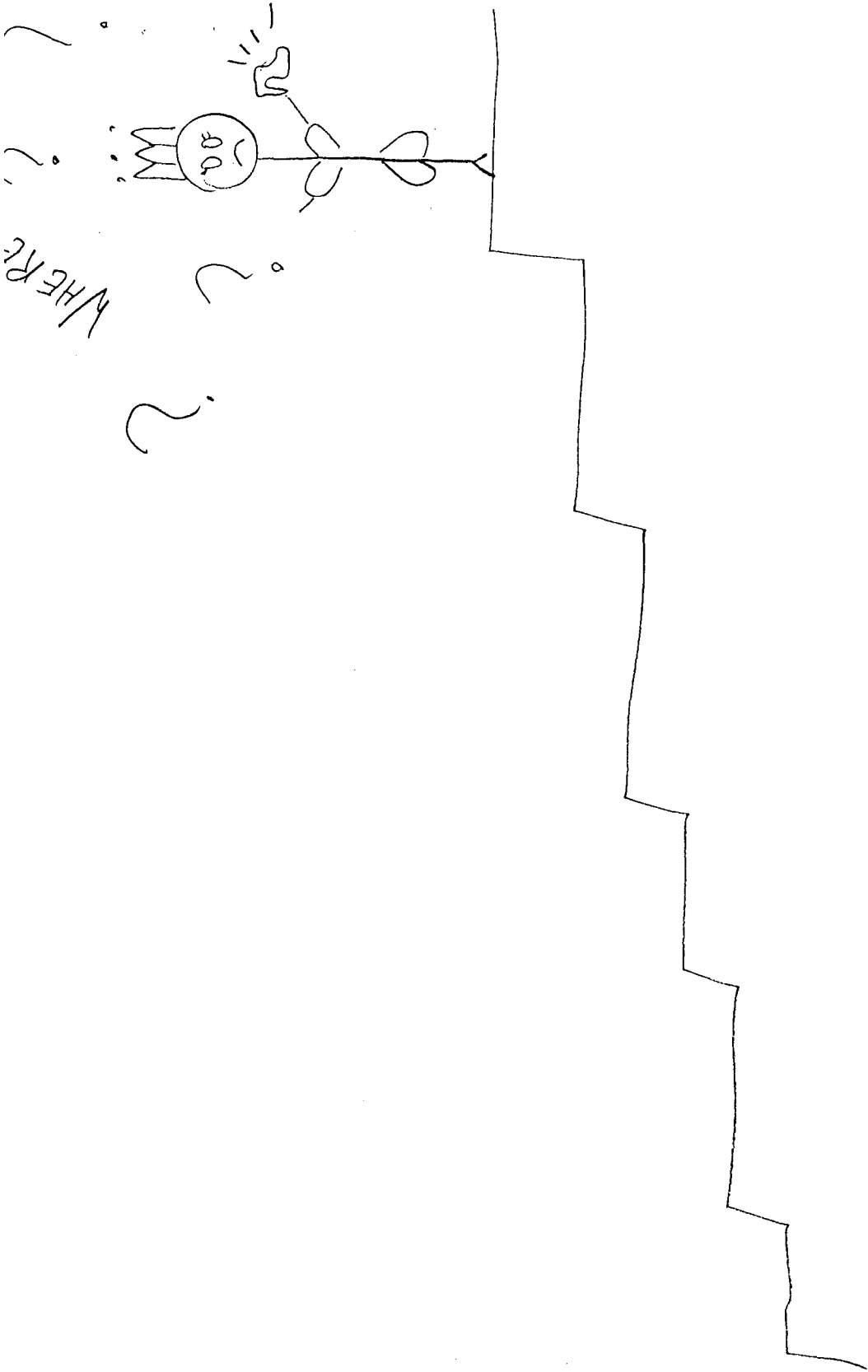
8





9

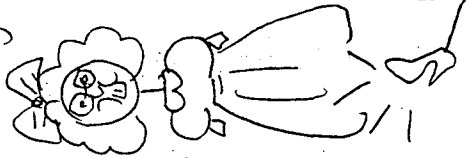
WHERE



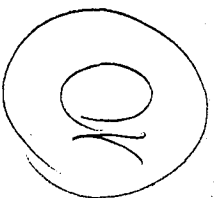
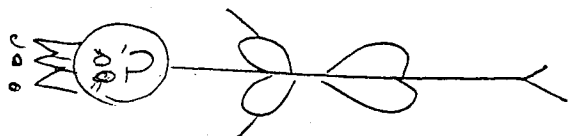
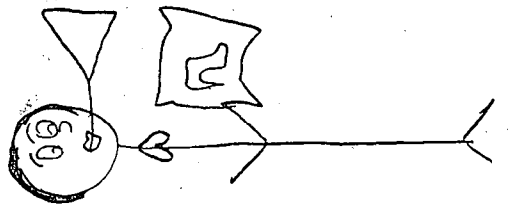
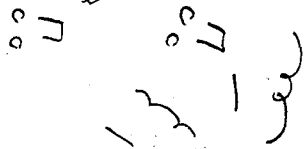
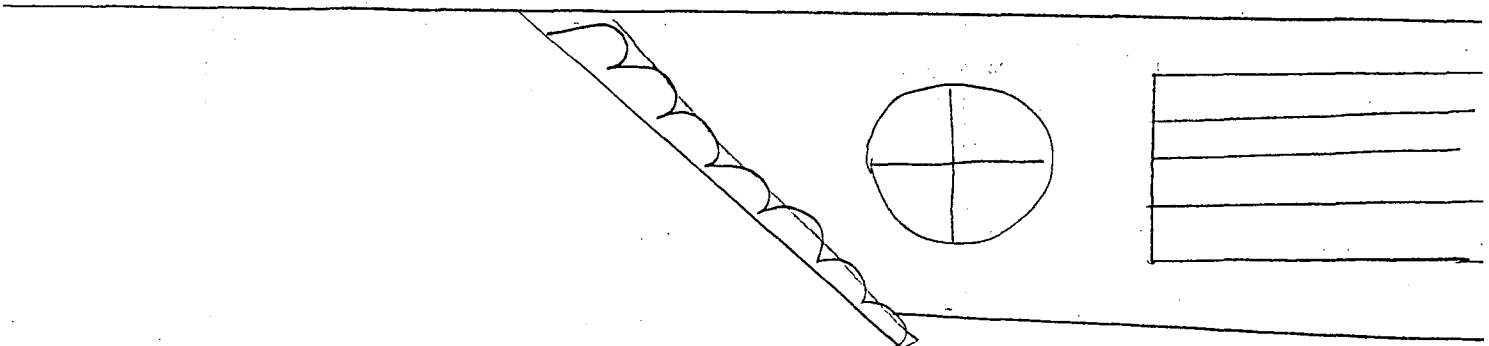
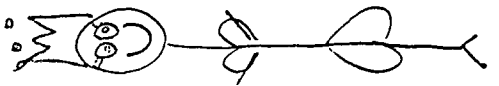
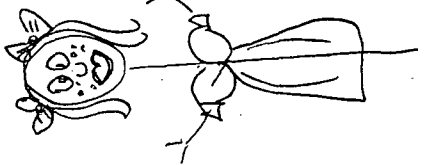
HHH,ooo

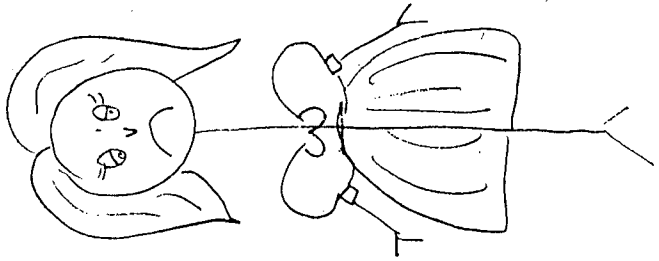
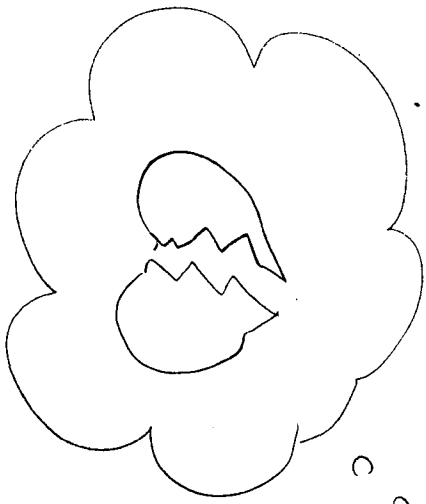


HH,ooo

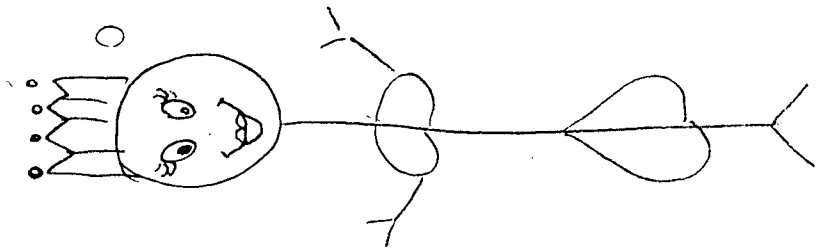
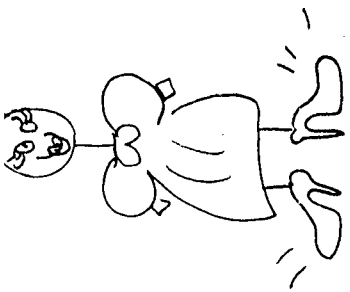


HHH,ooo





DOWN



**ANEXO 5**  
**VERSÃO MUSICAL DA HISTÓRIA CINDERELA**  
**CRIADA PELO ST3 DO GRUPO B**

CINDERELLA G – D – F – C – EM – AM

Cinderella was a beautiful girl  
But she had two ugly sister  
Cinderella only worked and even/ she was mistreated  
Onde day the prince of the kingdom/ made a big party in the castle  
The ugly sisters were invited/and they “were bring”  
They prohibited Cinderella/ to go the party...

EM – AM – G /

G D  
But a miracle happened...  
E C  
appeared a fairy godmother  
D C  
G And she said/ “Cinderella, don’t cry./ You are going  
C  
to the ball” CONTINUA RITMO

G D  
So the fairy godmother waves her magic wand  
F C  
Appeared six white horses and a carriage  
G D  
And Cinderella was pretty in a white dress  
F C G A  
Everything was perfect/ but there was only a condition  
F C EM  
You must come back at midnight./Don’t forget  
AM D C  
G In the ball Cinderella enchanted /all the people and the prince fell in love  
But at midnight Cinderella came out running and her glass slipper falls off.

In the next day the prince wet around /the town with the glass slipper.  
And with the fanfare he arrived every house.

G G  
And the foot of Cinderella was the only that gave right. OUTRO RITMO  
G D C G  
G- D- C She married with the prince and accomplished her dreams G FIM  
And she went to an ACDC show and she danced all night

1 1  
CINDERELLA - G - D - F - C - Em - Am

Cinderella was a beautiful girl

But she had been very mistreated

Cinderella only worked and when she was mistreated  
One day the prince of the kingdom made a big party  
in the castle.

The ugly sisters were invited and they "were being"  
they prohibited Cinderella to go to the party.

Am - Am - G/

But a miracle happened...

~~Up a white light~~ appeared a fairy godmother  
G And she said "Cinderella, don't cry, you're going  
to the ball" CONTINUE RITMO -

G So the fairy godmother waves her magic wand.

F appeared three white horses and a carriage.

G And Cinderella was pretty in a white dress.

F Everything was perfect but there was only a condition.

F You must come back at midnight / don't forget Em  
Am -

G On the ball Cinderella enchanted all people and the prince  
fell in love.

But at midnight Cinderella came out running and her  
glass slipper falls off.

In the next day the prince went around the town  
with the glass slipper.

And with the people he arrived at every house.  
And the foot of Cinderella was the only that paid right. OTRA RITMO

3/DC She married with the prince and accomplished her  
dreams. G - Fim.

And she went to a AC/DC alone and she  
danced all night.